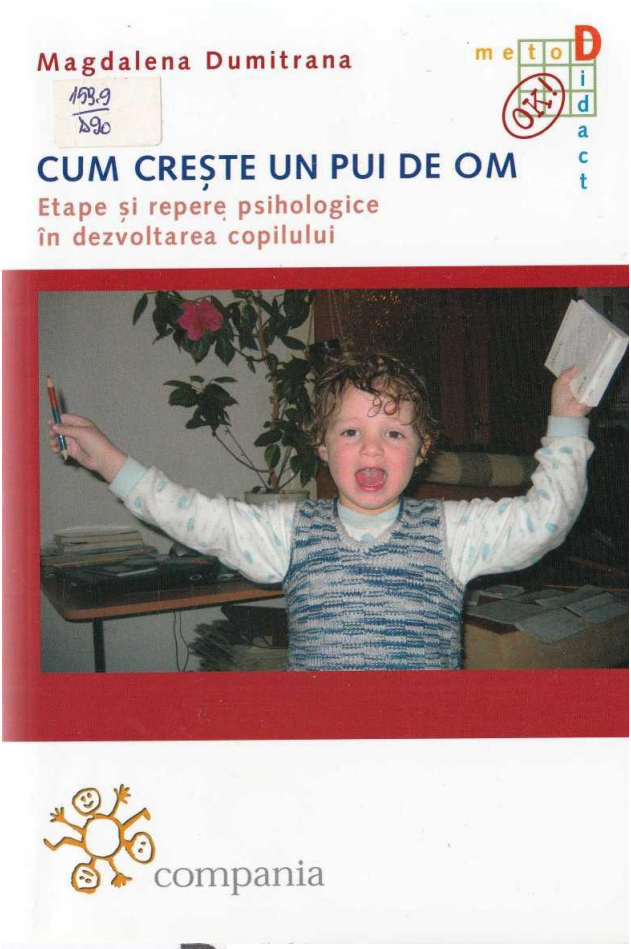


Magdalena Dumitrana
CUM CREŞTE UN PUI DE OM

Etape şi repere psihologice în dezvoltarea copilului

Macheta şi realizarea: compania
Ilustraţia copertei: fotografie de Bogdan Constantinescu
Procesare text: Gabriela Cernuşcă
Redactare: Adina Kenereş
Procesare computerizată: Vlad Predescu
Tipărit la Print Multicolor Iaşi
Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României DUMITRANA, MAGDALENA
Cum creşte un pui de om. Etape şi repere psihologice în dezvoltarea copilului / Magdalena Dumitrana.
— Bucureşti: Compania, 2011 Bibliogr.
180 p.; 20 cm ISBN 978 – 973 – 1960 – 86 – 9
159.922.7

Cuprins

Cuvânt înainte 6
Factorii dezvoltării personalităţii 8
Educabilitatea 9
Factorii dezvoltării psihice 16
Clasificări ale stadiilor dezvoltării 27
Marii psihologi ai lumii despre dezvoltarea copilului 46
Arnold Gesell 47
Jean Piaget 102
Lawrence Kohlberg 127
Sigmund Freud 142
Erik H. Erikson 153
Cuvânt de încheiere 174
Bibliografie 178

Cuvânt înainte

La prima vedere, cartea de faţă pare să li se adreseze profesioniştilor. Fără îndoială, ea le este recomandată în primul rând celor care lucrează direct cu copiii sau se pregătesc pentru aceasta. Există însă vreo persoană care să lucreze mai direct cu copiii decât părintele sau membrii familiei? Aşadar, cartea li se adresează mai întâi

părinţilor, care au nu numai dreptul, dar şi datoria de a şti cum se dezvoltă copilul lor.

În primii ani există un interes major pentru caracteristicile fiziologice şi nevoile primare: cât a luat în greutate copilul, cu câţi centimetri s-a «lungit», dacă mănâncă, ce mănâncă şi cât, dacă este liniştit, dacă plânge ziua sau noaptea etc., etc. Cu siguranţă, acestea sunt lucruri importante, care trebuie şi luate în considerare cu mare atenţie. Dar buna desfăşurare a proceselor fiziologice şi comportamentul normal al unui bebeluş presupun în acelaşi timp o normalitate psihică. Anumite dificultăţi ce apar în procesele fiziologice pot ţine nu de sănătatea trupului, ci de un disconfort psihic.

Părinţii sunt familiarizaţi cu situaţiile de plâns nestăpânit al copilului ori somn neliniştit sau plâns în somn, situaţii în care practic nu ar exista niciun motiv de disconfort fizic. Este însă foarte posibil să existe un disconfort psihic. Desigur, el nu apare numai în situaţii negative, dar acestea ne atrag atenţia în mod deosebit.

Părintele trebuie să ştie că sănătatea psihică a copilului este cel puţin la fel de importantă ca sănătatea lui fizică şi fiziologică. Această carte le aduce părinţilor informaţia necesară pentru a aprecia în ce măsură comportamentul copilului lor se încadrează în limitele largi ale normalităţii. Citind despre etapele generale în dezvoltarea psihică a copilului, vor putea înţelege manifestările aparent uimitoare pe care copilul le are la un moment dat. Cunoscând reperele psihologice, părinţii vor putea acţiona cu mai mult tact, în cunoştinţă de cauză, oferind copilului mai degrabă sprijinul lor decât o eventuală sancţiune. Cheia prezentei cărţi este chiar aceasta: pe baza cunoaşterii reperelor de dezvoltare psihică a copilului, acţiunea educaţională a părinţilor devine mai adecvată şi mai eficientă.

În egală măsură, cartea le este destinată specialiştilor, precum şi celor pe cale de a deveni specialişti. Sunt trecute în revistă câteva periodizări cunoscute ale psihopedagogilor, iar partea centrală a cărţii conţine caracterizări ale vârstei mici tăcute de mari specialişti în domeniul psihologiei copilului. Unii sunt foarte cunoscuţi, cum este cazul lui Jean Piaget; cu toate acestea, etapele judecăţii morale şi caracterizarea jocului copilului, prezentate, de asemenea, în volum,

sunt teme mai puţin frecvente. Cu alţi psihologi – de pildă, Gesell sau Erikson – literatura noastră de specialitate s-a întâlnit mult mai rar, deşi contribuţia lor este esenţială. Fără îndoială, specialiştii vor găsi în acest volum informaţii ce figurează arareori în lucrările publicate la noi sau care apar acum pentru prima dată.

Un alt segment important căruia i se adresează cartea este cel al educatorilor, al practicienilor, al profesioniştilor care lucrează în mod direct cu copiii. Nicio acţiune pedagogică nu poate fi cu adevărat eficientă dacă nu se bazează pe cunoaşterea copiilor, pe lămurirea caracteristicilor psihologice, de gândire, sentiment şi acţiune care constituie specificul fiecărei etape de vârstă. Din acest punct de vedere, lucrarea de faţă constituie o foarte bogată sursă de informare.

Deşi orientată către diverse categorii de cititori, cartea nu se abate de la standardul ştiinţific. Speranţa noastră este ca deopotrivă specialiştii şi nespecialiştii să găsească în paginile ei informaţia pe care o caută.

Mapjdalena Dumitrana

Factorii dezvoltării personalităţii

Ps:

ducabilitatea

Educabilitatea este capacitatea omului de a se adapta, de a învăţa din propria experienţă, de a se modifica în urma unei influenţe formative exercitate asupra sa, direct sau indirect. Cu alte cuvinte, educabilitatea unei fiinţe se referă în primul rând la ea însăşi şi abia după aceea la acţiunea de intervenţie. S-ar putea spune că fenomenul/acţiunea educaţională are doi mari determinanţi: existenţa comunităţii/societăţii şi existenţa unei structuri biopsihice complexe care permite învăţarea şi adaptarea.

Capacităţile de învăţare şi adaptare (deci educabilitatea, dacă ne referim la un grad superior) nu sunt nici pe departe proprietăţi specifice omului. Orice fiinţă vie are capacitatea de a-şi modifica reacţiile în funcţie de schimbările din mediul său – cu alte cuvinte, are o capacitate de adaptare mai mult sau mai puţin extinsă şi diversificată. Se observă, de asemenea, la multe animale – cel mai uşor, evident, la mamifere – că, pe lângă adaptare, adulţii posedă şi

capacitatea de a-şi educa puii. Această capacitate, dincolo de ceea ce este înnăscut, dovedeşte flexibilitate şi învăţare. Animalele care trăiesc în mediul urban – cum ar fi câinii şi pisicile – sunt capabile să «predea» puilor lor lecţii de comportament în situaţii pentru care nu sunt pregătite genetic. Psihologia animalelor este în măsură să ofere mai multe argumente în această privinţă.

De aceea, atunci când vorbim de educabilitate, este probabil mai înţelept să facem o raportare specifică la structura biopsihică umană, pentru a circumscrie corect domeniul de referinţă. Există însă în multe tratate de pedagogie afirmaţia că numai omul este educabil. Dincolo de faptul că este complet falsă, ea dă şi măsura capacităţii emitentului de a înţelege, de a respecta şi, în ultimă instanţă, de a iubi lumea vie dimprejur.

Educabilitatea omului a fost cunoscută şi utilizată chiar din momentul apariţiei sale şi al existenţei sale în grup. Ar fi fost imposibil pentru o comunitate umană să supravieţuiască fără a avea capacitatea de a se adapta, de a învăţa şi de a exercita o acţiune educaţională asupra membrilor mai tineri ai comunităţii.

În calitate însă de concept specific, bine delimitat, educabilitatea e unul relativ nou. De altfel, chiar ştiinţele psihologice şi pedagogice s-au constituit, istoric vorbind, destul de recent, abia de vreo două secole.

Capacitatea omului de a fi educat fiind o calitate intrinsecă, de la sine înţeleasă a naturii umane, educabilitatea a apărut a fi de interes major atunci când s-au petrecut unele evenimente – şoc. Printre acestea se numără şi descoperirea copiilor crescuţi în sălbăticie şi care, prin educaţie, au putut sau nu să fie «umanizaţi».

Încă din secolul al XVII-lea, Jan Amos Comenius prezenta două cazuri de acest fel, petrecute cu un secol înainte, când fuseseră capturaţi doi copii crescuţi de lupi. Iată ce scria el: «În acest sens avem două exemple: în jurul anului 1540, într-un oarecare sat din Hessa, situat în mijlocul unei păduri, s-a pierdut un copil de trei ani prin neglijenţa părinţilor lui. Câţiva ani mai târziu, ţăranii au observat că odată cu lupii fugea o fiinţă care, după înfăţişare, se deosebea de ei, deşi alerga pe patru picioare, iar chipul semăna cu al omului.

Răspândindu-se vestea, primarul localităţii a dat poruncă să se cerceteze locurile, spre a-l putea prinde viu. A fost prins şi dus la primărie, iar apoi la contele Kessel. Când a fost adus la curtea contelui, a scăpat din prinsoare, a fugit şi s-a ascuns sub o bancă, privind furios şi scoţând urlete înfiorătoare. Contele a poruncit să crească între oameni, ceea ce s-a şi făcut. Animalul sălbatic începu treptat să se îmblânzească, să meargă pe picioare şi, în sfârşit, să vorbească şi să devină om. Şi acest om povestea, în măsura în care îşi putea aminti, că a fost răpit şi crescut de lupi, iar apoi s-a deprins a ieşi cu ei la pradă […].

În Franţa, în 1563, câţiva nobili care au fost la vânătoare şi au ucis 12 lupi au prins în haita lor un tânăr, cam de 7 ani, gol, cu pielea cenuşie şi cu părul creţ. Avea unghiile îndoite ca vulturul şi nu putea vorbi, ci scotea numai sunete nearticulate. Fiind adus cu multă osteneală în cetate, i s-au pus Rare pentru că se comporta ca un sălbatic. După o perioadă de câteva zile de nemâncare, fiind slăbit, a devenit mai blând, iar după 7 luni a început să vorbească. A fost purtat apoi ca o arătare prin oraşe, aducând venituri însemnate stăpânilor săi. În sfârşit, a fost recunoscut de o femeie săracă ca fiind fiul ei» (bibliografie, 3, p. 33).

În afară de aceste cazuri cu rezultat fericit dar raportate de nespecialişti – probabil, din auzite şi, în mod sigur, romanţate –, există alte exemple ce le contrazic pe primele şi care prezintă faptele mai aproape de realitate. În 1799, într-o pădure din Aveyron a fost descoperit un băiat de 11 – 12 ani, cu aspect sălbatic şi care a fost dat în grija abatelui Itard. Copilul a fost considerat retardat. În jurnalul său, Itard îl descrie astfel: băiatul nu era obişnuit cu mâncarea oamenilor, îşi alegea hrana după miros, dar în acelaşi timp era indiferent la parfumuri; se lungea pe podea ca să bea; îşi sfâşia îmbrăcămintea şi încerca permanent să scape; cel mai adesea mergea în patru labe; muşca; arăta puţine semne de inteligenţă; nu poseda limbaj articulat şi – s-a pus problema – nici măcar capacitatea de a vorbi. Băiatul nu era sensibil nici la sunetele de intensitate mare şi nici la muzică; totuşi, era capabil să audă o nucă atunci când cădea. Pipăitul era nedezvoltat, iar în ceea ce priveşte văzul, privirea i se plimba

permanent de jur-împrejur şi nu se putea concentra asupra unui singur obiect.

Preţ de cinci ani, abatele, care era şi medic, a încercat să «umanizeze» copilul. Acesta fusese botezat Victor, exprimând astfel entuziasmul şi credinţa educatorului că va izbândi în întreprinderea sa. Rezultatele nu au fost însă pe măsura aşteptărilor sale, deşi copilul a prezentat câteva achiziţii: deprinderile de somn, hrănire şi igienă personală au devenit mai controlate; pipăitul şi gustul s-au dezvoltat, ba chiar băiatul a învăţat câteva cuvinte monosilabice.

Dezamăgit de ceea ce credea că este un efort zadarnic şi considerând că Victor avea un handicap intelectual, abatele Itard i-a abandonat educaţia. Răpit din mediul libertăţii sale, băiatul a lâncezit, fără să mai facă alte achiziţii, până la vârsta de aproximativ 40 de ani, când a murit.

Un alt caz este raportat în 1921, când, într-o pădure din India, au fost găsite într-o vizuină de lup două fetiţe, Amala şi Kamala. Prima avea aproximativ 18 luni, iar cealaltă, cam 8 ani. Deşi au fost găsite în acelaşi loc, în care trăiau ca membri ai haitei de lupi, se crede că nu erau surori, ci fuseseră aduse de lupi separat.

Auzind de existenţa unor «fantome» în pădure, preotul misionar J.A.L. Singh a hotărât să afle despre ce era vorba. Iată un extras din jurnalul său, în care descrie prima sa întâlnire cu cele două fetiţe:

«Octombrie 9, 1920

În aceeaşi sâmbătă, de 9 octombrie 1920, seara, mult înainte de apus, pe la orele 4.30 – 5.00 după-amiaza, ne-am aşezat în ascunzătoare şi, neliniştiţi, am aşteptat acolo o oră sau două. Şi, brusc, un lup adult a ieşit din vizuină… Animalul a fost urmat de un altul la fel de mare. Cel de-al doilea a fost urmat de al treilea, urmat îndeaproape de doi pui, unul după celălalt. Vizuina nu permitea să iasă doi dintr-odată.

Imediat după pui a ieşit stafia – o fiinţă hidoasă –, mână, picior şi corp ca ale unei fiinţe umane; dar capul era o minge mare din ceva acoperind umerii şi partea de sus a toracelui, lăsând să se vadă doar un contur de fată, şi aceasta era umană. Strâns lângă călcâiele ei venea o altă creatură groaznică, exact ca prima, dar mai mică. Ochii lor erau

strălucitori şi pătrunzători, aşa cum nu sunt ochii omeneşti. Brusc am ajuns la concluzia că acestea erau fiinţe umane» (bibliografie, 23). Fiinţele «hidoase» au fost plasate în orfelinatul contlus de părintele Singh. Fetiţa cea mică s-a îmbolnăvit şi a murit curând, neputându-se adapta condiţiilor de viaţă, mai ales de hrană. Cealaltă fetiţă a mai trăit opt ani şi, cu timpul, a început să se ridice în două picioare, dar nu a putut niciodată să meargă. A reuşit să înveţe 40 de cuvinte şi câteva propoziţii scurte de două-trei cuvinte (bibliografie, 17, pp. 220 – 221).

Experimentele inverse nu au întârziat să apară: dacă fiinţa umană, plasată în condiţii specifice mediului animal (nu trebuie uitat însă că lupii, ca şi alte specii, formează comunităţi bine structurate pe orizontală şi pe verticală), suferă o modificare majoră în dezvoltarea sa specifică, pe care nu ar fi cunoscut-o în condiţiile educaţionale ale societăţii obişnuite, se pune întrebarea în ce măsură un animal este stimulat şi, eventual, modificat în dezvoltarea sa dacă este crescut în condiţii identice cu cele în care este crescut un copil.

În acest sens, unul dintre primele experimente cunoscute este cel în care un pui de cimpanzeu a fost crescut împreună cu fiul familiei, primul având şapte luni, iar cel de-al doilea, zece luni. Timp de aproape un an, cimpanzeul a fost tratat în acelaşi fel cu copilul; în scurt timp, maimuţa purta haine omeneşti, mânca aceeaşi mâncare, folosea aceleaşi jucării şi îi plăcea să mâzgălească hârtia cu creionul, fiind, din punct de vedere psihomotor, mai avansată decât copilul. A ajuns, de asemenea, să înţeleagă vreo 50 de cuvinte şi propoziţii simple sau complexe, înţelegerea şi exprimarea verbală însă au rămas în urmă, iar cimpanzeul, încercând un puternic sentiment de frustrare, a dovedit în mod clar că a dezvoltat un complex de inferioritate, fiind şi foarte gelos pe performanţele copilului (bibliografie, 17, p.222).

Autorii experimentului au considerat că înregistraseră un eşec. Îngrijorările (absolut normale) ale părintelui pentru securitatea propriului copil i-au făcut să îndepărteze cimpanzeul, care reacţiona exact aşa cum ar fi făcut-o un frate gelos pe celălalt într-o familie. Aceste temeri i-au împiedicat, de asemenea, să înţeleagă evoluţia neobişnuit de umană a puiului de maimuţă şi să abdice de la responsabilitatea pe care şi-o angajaseră deviind în mod esenţial

dezvoltarea firească a cimpanzeului.

Acest tip de studiu (iniţiat în prima jumătate a secolului XX) a fost continuat de numeroşi cercetători, căutările luând însă alte direcţii. Cimpanzeii şi gorilele au depăşit cu mult orice aşteptare umană în ceea ce priveşte capacitatea lor de a fi educate; au fost studiate înţelegerea şi formarea de concepte şi achiziţionarea independentă de comportamente noi, adecvate la situaţii noi. De asemenea, a fost abandonat limbajul verbal în favoarea celui mimico-gestual utilizat de persoanele neauzitoare; maimuţele au învăţat să utilizeze semnele gestuale, pe care apoi le-au combinat în mici «discursuri» pentru a rezolva diferitele situaţii apărute spontan. În final, rezultatul a fost destul de puţin măgulitor pentru orgoliul uman, care îşi asumă în întregime meritul gândirii abstracte şi conştiinţei de sine.

Experimentele mai noi s-au îndreptat către alte mamifere. Pretutindeni s-a dovedit că animalele, dar şi păsările şi locuitorii oceanelor posedă o inteligenţă net superioară celei ce li se atribuia până acum şi o certă capacitate de învăţare a lucrurilor care nu ţin în niciun fel de ereditate. Diferenţa esenţială dintre om şi alte vieţuitoare nu este constituită, aşadar, de eventuala capacitate de a fi educat aparţinând exclusiv omului, ci de cu totul altceva: este vorba de faptul că omul este nevoit să se adapteze mediului în care trăieşte, dată fiind calitatea sa de a-şi crea mereu dorinţe şi nevoi care trebuie satisfăcute, pe când animalul, cu ceea ce posedă din naştere, nu are nevoie practic să-şi creeze instrumente externe de supravieţuire.

Cu alte cuvinte, experimentele nu par a demonstra vreo eventuală inferioritate a fiinţelor altele decât omul, ci în primul rând trebuinţa omului de a-şi restructura permanent relaţia cu lumea prin educaţie şi învăţare.

Aşadar, dacă educabilitatea pare a fi o realitate care vorbeşte de la sine pentru sine, studiul acestei capacităţi arată cât de complexă este realitatea educabilităţii şi cât de atent trebuie ea cercetată pentru a putea utiliza potenţialul său energetic creativ.

Fkctorii dezvoltării psihice

Problema educabilităţii (dacă şi în ce fel poate fi omul educat, care sunt condiţiile în care se poate obţine maximumul de «umanitate» din individ) a condus la precizarea a trei factori esenţiali a căror prezenţă asigură formarea fiinţei umane normale. Interacţiunea celor trei factori nu este nici pe departe liniară, ci cuprinde contradicţii, dizarmonii şi reechilibrări care se manifestă pe toate planurile în mod mai mult sau mai puţin vizibil.

Ereditatea

Ereditatea este factorul cu efectul cel mai vizibil, deşi mecanismele ereditare au rămas multă vreme ascunse înţelegerii. Este cert că nu te poţi naşte fiinţă umană dacă genetic eşti programat să fii altă specie. Aşadar, ereditatea, în complexitatea ei, oferă premisele dezvoltării omului ca om atât în calitate de individ ce aparţine speciei umane, cât şi ca unicitate biologică. Ereditatea este, deci, proprietatea unui organism de a transmite caracterele sale urmaşilor. Ea asigură transmiterea către descendenţi a caracterelor specifice speciei sau genului, precum şi unele caracteristici particulare individuale.

Orice organism posedă un genom care conţine întreaga informaţie biologică; aceasta este cuprinsă în acidul dezoxiribonucleic, care se găseşte în nucleul celulei. Prin urmare, rolul esenţial în

transmiterea caracterelor ereditare îl are nucleul celular datorită cromozomilor care formează perechi (unul din elementele perechii fiind de origine maternă, celălalt de origine paternă) şi care sunt compuşi din lanţuri de gene; fiecare dintre aceste lanţuri are un rol precis în dezvoltarea individului. Unele trăsături ereditare ale omului depind de mai multe gene (înălţimea, de exemplu), altele depind de una singură (este cazul multor afecţiuni ereditare ale omului). Caracteristicile genetice se pot transmite fie direct (de la părinţi la urmaşi direcţi), fie pe alte căi: pot fi sărite generaţii (una sau mai multe), influenţa colaterală (defectul se găseşte la ascendenţii colaterali, şi nu la cei direcţi), influenţa convergentă (atât din partea mamei, cât şi din cea a tatălui) etc.

În cadrul transmiterii ereditare, două structuri sunt importante:

— Genotipul: ansamblul caracterelor transmise ereditar, aşa cum este el configurat de gene, în afara oricărei influenţe a mediului. Aceste caractere nu sunt observabile din exterior.

— Fenotipul: ansamblul caracteristicilor organismului, ansamblu condiţionat prin interacţiunea structurii ereditare cu mediul. Aceste caracteristici sunt observabile (de pildă, culoarea părului, greutatea, prezenţa sau absenţa unei boli etc.).

În pedagogie, ereditatea a fost studiată experimental prin cercetările asupra maturizării organismului. Maturizarea treptată a comportamentului este condiţionată de evoluţia sistemului nervos, dar şi de etapele funcţionării (normale sau nu) ale glandelor endocrine. De asemenea, studii importante ale biometrieienilor şi igieniştilor s-au concentrat pe creşterea în înălţime şi greutate, pe alimentaţie, bolile copilăriei, diferitele condiţii de igienă etc. Aceste studii au avut în mod clar un impact asupra organizării moderne a şcolilor. Astfel:

— S-a gândit şi realizat adaptarea mobilierului şi a materialelor şcolare la vârsta (implicit, la statura) copiilor

— A fost organizată şi reglementată examinarea medicopedagogică, ea devenind obligatorie

— S-au conceput exerciţii de gimnastică individualizată şi s-au introdus în planurile de învăţământ orele consacrate exclusiv corectării deficienţelor de motricitate, ale coloanei vertebrale etc.

— S-a stabilit curba oboselii din punct de vedere organic, avându-se în vedere o mai bună planificare a diferitelor activităţi şcolare şi în acest context

— S-a acordat o atenţie specială orarului şcolar pentru a fi utilizate cât mai eficient perioadele de intensă activitate

Toate aceste elemente au fost integrate în domeniul de preocupări al ştiinţei numite «igiena şcolară».

Cu toate că studiul aspectelor biologice ale persoanei umane a dus la rezultate importante în domeniul educaţional, cercetarea umană nu s-a oprit aici. Datele colectate au demonstrat că, în cazul dezvoltării umane normale, ereditatea, deşi o condiţie necesară, nu este suficientă.

Mediul

Unele teorii susţin rolul predominant al mediului. Cazurile de copii sălbatici discutate mai sus vin în sprijinul acestei opinii. Există însă multe alte date şi fapte adunate din diferite zone ale existenţei umane care îndreptăţesc afirmarea caracterului esenţial al factorilor de mediu. Astfel, semnalul de atenţionare l-au constituit:

— Studiile făcute pe copii crescuţi în sălbăticie de diferite animale şi care se comportau în conformitate cu ceea ce învăţaseră de la animalele respective, şansele lor de reumanizare fiind extrem de mici (copiii găsiţi la vârste foarte mici au fost însă, în general, recuperaţi)

— Cercetările făcute pe gemenii crescuţi în medii diferite – o ereditate identică în medii diferite poate duce la diferenţieri majore

— Studiile pe copii orfani instituţionalizaţi – o ereditate diferită în medii identice poate construi personalităţi extrem de asemănătoare (cel puţin la prima vedere)

— Studii comparative efectuate pe copii din diferite medii sociale, cercetări privind schimbările radicale de mediu (sat-oraş, ţări diferite) au demonstrat că ereditatea nu sprijină îndeajuns dezvoltarea personalităţii dacă mediul nu este favorabil

— Studii pe copii cu deficienţe mintale – s-au înregistrat progrese importante în dezvoltarea acestor copii oferindu-li-se un mediu stimulativ bine gândit

— Cazuri speciale, cum ar fi copiii crescuţi în claustrare, au

dovedit importanţa prezenţei sau absenţei mediului favorabil, mai ales în zona psihosocială

Abordarea mediului, în cazul omului, introduce diferenţa dintre mediul natural şi mediul social. Majoritatea studiilor s-au concentrat asupra mediului social – de altfel, întreaga pedagogie s-a construit pe copilul educat în «civilizaţie», având legături slabe sau inexistente cu mediul natural. Trebuie spus însă că, în general, curentul de pedagogie alternativă, exprimat mai ales prin şcolile active, a încercat să plaseze educaţia copiilor pe cât posibil în mediul natural. 11 putem aminti aici şi pe Emile al lui J.-J. Rousseau, a cărui educaţie se desfăşura într-o ambianţă naturală, departe de forfota oraşelor (bibliografie, 22).

Mediul sociocultural este extrem de complex, fiecare element trebuind să fie luat în considerare ca esenţial. Iată doar câteva dintre componentele sale:

— Compoziţia mediului familial (persoane care trăiesc în aceeaşi locuinţă, numărul fraţilor şi surorilor, ordinea naşterii…)

— Relaţii intrafamiliale (atitudini şi practici educative ale părinţilor, raporturi cu alţi membri ai familiei)

— Statutul economic (nivelul de trai) şi social al familiei, profesiunea părinţilor

— Oferta de stimuli senzoriali şi ocazii de exerciţii senzori-motorii, apoi de exerciţii specific intelectuale, prezentate de căminul familial (cadrul de viaţă, nivelul intelectual şi cultural al părinţilor, accesul la mass-media), şcoala, mediul urban sau rural, călătorii etc.

— Fondul cultural al civilizaţiei, tradiţiile specifice mediului socio-profesional şi practicile, tradiţiile şi credinţele particulare ale familiei, limbajul ei etc. (bibliografie, 16, p. 114)

Din această enumerare sumară se înţelege cât de ramificat este mediul cel mai banal, în aparenţă cel puţin. Multitudinea factorilor de mediu pentru vârstele mici se poate rezuma la cuvântul «familie». Dar cultura, preocupările, experienţa socială şi a lumii, profesiile membrilor familiei, situaţia financiară – toate acestea sunt extrem de importante pentru dezvoltarea copilului în familie şi au asupra acestuia o influenţă mai mult sau mai puţin directă. Totuşi, o exagerare

de tip sociologic ar fi o greşeală.

Esenţialul – ceea ce formează mediul în mod real stimulativ pentru persoana în formare, mai ales în primii săi ani de viaţă, dar şi mult mai târziu, chiar pentru totdeauna – îl constituie relaţia din interiorul familiei şi, cu deosebire, relaţia afectivă. Pe raporturile emoţionale, pozitive sau negative, din familie, în interiorul mediului emoţional, se structurează şi capătă direcţie caracteristicile personalităţii în devenire.

În acest context, este evident că sărăcia mediului, lipsa de stimulare în diferite moduri şi, mai ales, absenţa suportului afectiv influenţează dezvoltarea normală a copilului.

Studiile efectuate pe copiii instituţionalizaţi arată un impact deosebit de negativ atât asupra creşterii fizice, cât şi asupra dezvoltării psihologice. Efecte negative apar şi în cazul mediilor sărace şi deprivate cultural. Cu cât copilul este supus acţiunii condiţiilor adverse pe o perioadă mai mare de timp, cu atât limitările şi dizarmoniile din dezvoltarea sa sunt mai mari, chiar irecuperabile (bibliografie, 5).

Un mediu stimulativ îi va oferi copilului normal posibilitatea unei maxime dezvoltări a potenţialului său ereditar. Acest aspect este subliniat de Jean Piaget, cu referire mai ales la dezvoltarea inteligenţei. Observaţiile sale sunt însă pe deplin valabile pentru dezvoltarea personalităţii pe toate laturile sale: «Fiinţa umană este înconjurată de la naştere de un mediu social care acţionează asupra ei, asemănător mediului fizic. Într-un anumit sens, societatea, chiar mai mult decât mediul fizic, îi transformă individului propria structură, pentru că ea nu-l constrânge numai să recunoască faptele, ci îi oferă şi un sistem gata construit de semne care îi modifică gândirea, îi propune noi valori şi îi impune o serie nesfârşită de obligaţii. Este deci absolut evident că viaţa socială transformă inteligenţa prin intermediul a trei mijloace: limbajul (semnele), conţinutul schimburilor (valori intelectuale) şi anumite reguli impuse gândirii (norme colective logice sau prelogice)» (bibliografie, 19, p. 134).

Pe de altă parte, anumite defecte înnăscute (cum ar fi, de pildă, debilitatea mintală, cecitatea, surditatea) nu pot fi corectate numai prin situarea persoanei într-un mediu stimulativ optim; efectele

negative ale acestor deficienţe pot fi însă, într-o măsură mai mare sau mai mică, atenuate ori compensate parţial sau chiar total. Orice aspect ar fi avut în vedere, inter-relaţia dintre ereditate şi mediu rămâne de o importanţă incontestabilă".

BIBLIOTECA METROPOLITANA BUCUREŞTI Serviciul INFORMARE COMUNITARĂ

Filiala MIHAI EMINESCU Sector 6. Aleea Prahovei, 3, tel, 021 413.50. SE

Educaţie/învăţare în pofida datelor prezentate până acum, este la fel de limpede că nici ereditatea (ca mecanism biologic) şi nici mediul (ca structură de condiţii naturale şi, mai ales, socioculturale) nu obţin efecte maxime prin ele însele chiar dacă interacţionează, unindu-şi influenţele.

Nici interacţiunea în sine nu are vreo semnificaţie dacă nu se raportează la principalul subiect, beneficiar şi mediator, şi anume, fiinţa umană. Ceea ce contează nu este influenţa mediului/eredităţii asupra persoanei, ci relaţiile pe care aceasta le stabileşte atât cu propriile capacităţi, cât şi cu factorii ambianţi. Aceste raporturi sunt cele care modifică individul. Mai mult, el nu poate fi analizat separat de ele, ci trebuie considerat ca un tot evolutiv, ce receptează diferite influenţe în diferite momente ale dezvoltării sale. Cu alte cuvinte, persoana învaţă şi se adaptează în mod specific la fiecare nivel al evoluţiei sale.

Un copil plasat în ceea ce ar putea trece drept mediul cel mai stimulativ – de pildă, singur la părinţi, familie cu situaţie financiară foarte bună, un spaţiu/cameră exclusiv pentru copil, hrană sănătoasă, jucării diverse, aparatură modernă prin intermediul căreia poate achiziţiona o mulţime de cunoştinţe (corecte/pozitive) etc. – acest copil, aşadar, poate să manifeste, în mod paradoxal, o stagnare pe diferite planuri, în mod sigur, pe plan afectiv. Motivul este tocmai absenţa relaţiei – relaţia de familie, mângâierile, activităţile întreprinse împreună, tot ce face ca o familie să se numească «familie». Relaţia emoţională caldă potenţează un mediu stimulativ şi îl face pe copil să profite de el. În absenţa relaţiei – atunci când membrii familiei sunt mult prea ocupaţi cu propria profesie pentru a mai putea petrece câtva

timp şi cu copilul lor –, stimulii din mediu nu sunt utilizaţi şi de multe ori nici măcar observaţi. Copilul nu îi preia şi nu îi asimilează.

Cel de-al treilea factor al dezvoltării este deci învăţarea. Majoritatea pedagogilor români preferă să vorbească însă despre «educaţie» ca despre cel de-al treilea factor. Educaţia este privită ca un lucru diferit de mediu, deşi, pe de-o parte, mediul social are în mod cert influenţe educaţionale, iar pe de altă parte, educaţia propriu-zisă (cu intenţie, dirijată – educaţia formală, în termeni de specialitate) este parte integrantă a mediului social; ea este, de altfel, prin instituţiile sale – familie şi şcoală –, mediul cu care copilul este în contact direct şi permanent.

Astfel, pedagogia pare a nu lua în considerare tocmai factorul educaţional cel mai important, şi anume propria activitate de învăţare a copilului/tânărului, prin care el răspunde în mod adecvat la acţiunile şi influenţele educative, prin care se maturizează şi se dezvoltă. Tocmai învăţarea – atât cea spontană, cât şi cea şcolară, care este domeniul discutat aici – constituie motorul dezvoltării. Marii psihologi, care s-au implicat şi în pedagogie, de altfel, au subliniat acest aspect, mai ales în ceea ce priveşte dezvoltarea intelectuală. Iată ce spune, în acest context, Jean Piaget: «De la naştere până la maturitate, fiinţa umană este obiect al unor presiuni sociale, dar aceste presiuni sunt de tipuri extrem de diverse şi se exercită după o anumită ordine evolutivă. […]. În funcţie de nivelul dezvoltării individului, schimburile pe care el le întreţine cu mediul social sunt de natură foarte diversă şi modifică, la rândul lor, structura mentală individuală, de asemenea, într-un mod diferit […]. Inteligenţa apare ca structurare imprimând anumite forme schimburilor dintre subiect sau subiecţi, pe de-o parte, şi obiectele înconjurătoare, din apropiere sau de la distanţă, pe de altă parte» (bibliografie, 19, pp. 135, 143).

În toate studiile piagetiene este evident faptul că această interacţiune determină şi, în acelaşi timp, este învăţarea. Nu educaţia – care în limbajul pedagogic are conotaţii exterioare, de acţiune asupra cuiva şi, din nefericire, în prea multe cazuri, împotriva dezvoltării libere a individului – este cel de-al treilea factor al dezvoltării umane, ci învăţarea, implicarea persoanei în adaptare, schimbare, dezvoltare

în mod specific, în funcţie de etapele de maturizare/vârstă. Aşa cum am mai spus, oricât de stimulativ ar fi un mediu educaţional, nu va exista nicio reacţie pozitivă din partea persoanei, dacă aceasta nu vrea să participe (are alte valori) sau nu poate (dificultăţi de ordin ereditar).

Interacţiunea persoană-mediu, precum şi dezvoltarea persoanei prin intermediul învăţării prin interacţiune sunt puse în evidenţă şi de L.S. Vîgotski, mare psiholog rus, ale cărui lucrări au fost preluate şi dezvoltate în întreaga lume. El elaborează un concept extrem de important, acela al zonei proximei dezvoltări. Aceasta se defineşte ca fiind diferenţa dintre nivelul actual al dezvoltării copilului, determinat prin capacitatea de a rezolva o problemă în mod independent, şi nivelul dezvoltării potenţiale, determinat prin rezolvarea de probleme sub călăuzirea din partea unui adult sau în colaborare cu colegi mai capabili. În termeni simpli: un copil poate îndeplini o anumită sarcină, poate rezolva o problemă singur, fără ajutor. Acesta este nivelul lui actual de dezvoltare. Dar noi ştim că el poate mai mult. În limbaj obişnuit, are potenţial. Şi atunci, îi oferim un ajutor: adultul sau un alt copil îi explică, îi arată, îl ajută să înţeleagă sarcina, problema pe care nu o putea rezolva până acum singur. Din acest moment, copilul poate îndeplini şi această sarcină fără ajutor, adică a atins nivelul dezvoltării sale potenţiale.

Dar lucrurile nu se opresc aici. Acum, ceea ce era numai potenţial devine nivel actual al dezvoltării – copilul poate rezolva singur această sarcină dificilă, ceea ce nu putea face mai înainte. Acum, deşi ar avea potenţial de înţelegere, nu poate îndeplini singur o sarcină şi mai dificilă; aceasta din urmă devine nivelul dezvoltării potenţiale, care va fi atins cu ajutorul unui adult sau al unui alt copil. Desigur, calitatea ajutorului şi adecvarea sa constituie o altă discuţie.

Învăţarea stimulează o varietate de procese interne de dezvoltare, care sunt capabile de a opera numai atunci când copilul interacţionează cu adulţii din mediul său şi în cooperare cu cei de-o vârstă. Odată interiorizate aceste procese, ele devin parte din capacităţile independente ale copilului. Învăţarea, argumentează Vîgotski, este un aspect necesar şi universal al procesului de

dezvoltare specific umană, organizat prin intermediul mediului socio-cultural (bibliografie, 25, pp. 86, 90). Acest mediu, adăugăm noi, cuprinde şi educaţia şcolară.

Interacţiunea celor trei factori în lucrările de pedagogie românească este recunoscută interacţiunea factorilor dezvoltării şi chiar necesitatea funcţionării acestei relaţii. Pe de altă parte, pedagogii români vorbesc despre interacţiunea dintre ereditate, mediu şi educaţie, subliniind de fiecare dată faptul că educaţia are rolul determinant în dezvoltarea psihică. În acest context este prezentată o clasificare uzuală:

— Factori interni ai dezvoltării, care sunt de natură biologică (ereditară) şi psihosocială

— Factori externi ai dezvoltării: mediul şi educaţia (bibliografie, 18, p. 30)

Analiza acestei clasificări ne arată limpede că educaţia nu are sens decât dacă e încadrată în mediu, parte din mediul sociocultural al unei persoane, şi nu în relaţie externă cu acesta, ca independentă faţă de mediu. În această concepţie, adultul – îndeosebi adultul specializat (cadrul didactic) – joacă rolul de agent atotputernic. Persoana umană în dezvoltare (copilul) este cea care doar suferă influenţele, receptându-le şi, prin urmare, dezvoltându-se. De aici rezultă puterea excesivă, acordată, cel puţin teoretic, profesorului, care devine autoritar şi infailibil, chiar dacă, din punct de vedere declarativ, elevul este subiect al propriei sale educaţii. În orice caz, şi această a doua declaraţie este exagerată şi neadevărată.

Se vede că tocmai acest aspect al învăţării în calitate de factor esenţial (alături de ceilalţi doi discutaţi) este respins de psihopedagogi de un secol încoace. Educaţia nouă, şcoala activă, metodele active de învăţare, învăţarea prin cercetare şi descoperire etc. sunt argumente de multă vreme vizibile în lumea educaţională. Ele demonstrează faptul că fundamentală în maturizarea şi dezvoltarea persoanei, precum şi în asigurarea efectelor pozitive ale educaţiei este, în primul rând, activitatea de învăţare a persoanei însăşi.

În afara învăţării, darurile eredităţii rămân în majoritate o potenţă, iar mediul, oricât de bogat şi stimulativ, rămâne nereceptat. În

contextul acestui mediu, educaţia organizată, educaţia şcolară rămâne inutilă dacă nu există motivaţia pentru învăţare.

Triada mai plauzibilă în dezvoltarea umană ar fi deci: ereditate-mediu (educaţia fiind elementul cel mai important) – înratare.

Astfel, condiţiile umanizării persoanei – şi anume, datul biologic, contextul social, cu toate determinările sale, şi activitatea individului – sunt reprezentate în unitatea şi specificitatea raporturilor lor reciproce prin care se construieşte sinteza umană.

Clasificări ale stadiilor dezvoltării

Studiile de antropologie şi psihologie socială au arătat că, încă din zorii civilizaţiei, colectivitatea umană a încorporat în comportamentul ei social recunoaşterea existenţei unor etape în dezvoltarea individului şi a elaborat – în funcţie de timp, loc, tradiţii – o serie de reguli privind interacţiunea dintre grup şi individ în diferitele faze ale existenţei acestuia din urmă.

În societatea primitivă, distincţia între vârste este raportată în principal la nevoile de grup, iar cele două mari stadii de vârstă, copilăria şi maturitatea, sunt tratate în mod natural, accentul fiind pus pe relaţia femeii adulte şi a bărbatului adult, fiecare cu rolul său social specific, pe de-o parte, cu copilul, pe de altă parte. Copilul îşi petrece perioada de sugar şi cea a micii copilării în principal în societatea femeilor; următoarele perioade reprezintă o integrare din ce în ce mai accentuată şi mai specializată în colectivitatea mare, împreună cu o asumare timpurie a rolului de gen şi de ocupaţie.

În societatea modernă însă, copilul este separat de societate printr-o distincţie foarte clară a diferitelor niveluri de vârstă, printr-un statut social inferior şi printr-o dependenţă totală. Atitudinea generală conţine afirmarea condiţiei de inferioritate a copilului, afirmare ce funcţionează în conştiinţa adulţilor în pofida tuturor declaraţiilor privind punerea în valoare a copilului ca individualitate, precum şi în

pofida proclamării secolului XX ca «secol al copilului». Cu foarte puţine excepţii (cum ar fi Jean Piaget), copilul este tratat cu simpatie, dar cu sentimentul mai mult sau mai puţin vizibil că el nu este chiar o fiinţă «completă», ci una care se străduieşte să atingă acest ideal.

Structurarea stadială a dezvoltării umane diferă destul de mult de la un autor la altul în literatura de specialitate, la fel şi denumirea stadiilor. Aceasta se datorează în primul rând criteriului fundamental de referinţă – biologic, psihologic, social –, dar şi concepţiei generale a fiecărui autor privind finalităţile vieţii umane. Iată câteva exemple:

Nicolae Mărgineanu (bibliografie, 17, pp. 242 – 256) propune următoarea stadializare:

1. Copilăria – perioada de la naştere până la pubertate –, care se împarte în:

a) perioada preşcolară, divizată în:

— Etapa de la 1 la 3 ani, în care fundamentală este influenţa familiei

— Etapa de la 3 la 6 ani, când influenţei familiale i se adaugă influenţa grădiniţei b) perioada şcolară

2. Pubertatea – etapă legată de maturizarea organelor sexuale primare şi secundare, şi de apariţia capacităţii de procreare. Pubertatea apare, în general, la 12 – 14 ani la fete şi la 13 – 15 ani la băieţi, iar întinderea ei variază şi în funcţie de climă şi de poziţia geografică (pe lângă factorul biologic). Caracterele sexuale se maturizează mai repede în ţările cu climă caldă. Un alt factor este cel sociocultural: cultura întârzie această maturizare ori, dimpotrivă, o grăbeşte, în funcţie de valorile sau non-valorile pe care le promovează.

3. Adolescenţa – perioada de încheiere a copilăriei şi începutul maturităţii. Atât debutul, cât şi terminarea perioadei de adolescenţă sunt determinate de variabile acţionând asupra fazei anterioare – pubertare –, precum şi de cele care marchează faza ulterioară, de maturitate. Cu sfârşitul adolescenţei se încheie şi perioada de pregătire pentru viaţă – de-acum începe viaţa însăşi.

4. Maturitatea – definită prin intrarea în activitatea profesională şi întemeierea unei familii. În funcţie de tradiţiile naţio

nale şi de legislaţia muncii dintr-o ţară sau alta, maturitatea poate începe la 16 – 18 ani sau mai târziu, până la 25 de ani (în jurul acestei vârste se termină studiile care permit intrarea în profesie).

5. Bătrâneţea – asociată cu sfârşitul vieţii profesionale active, cu ieşirea la pensie.

O altă împărţire a vieţii în etape este propusă de Pantelimon Golu, Emil Verza şi Mielu Zlate. Stadiile dezvoltării psihice apar aici ca determinate de câteva criterii: rolul social al individului, tipul de activitate dominantă, vârsta cronologică. Stadiile de dezvoltare psihică sunt, aşadar (bibliografie, 14, p. 29):

1. Stadiul prenatal
2. Stadiul copilului mic (al sugarului) – de la naştere până la 1 an
3. Stadiul copilului antepreşcolar – de la 1 la 3 ani
4. Stadiul copilului preşcolar – de la 3 la 6 – 7 ani
5. Stadiul copilului şcolar, cu subetapele:

a) stadiul şcolarului mic – de la 6 – 7 ani la 10 – 11 ani b) stadiul şcolarului mijlociu (sau pubertatea) – de la

10 – 11 ani la 14 – 15 ani c) stadiul şcolarului mare (adolescentul) – de la 14 – 15 ani la 18 – 19 ani

6. Stadiul vârstei adulte, cu subetapele:

a) tinereţea b) maturitatea c) bătrâneţea

După cum se vede, autorii împart viaţa omului (ca dezvoltare biopsihosocială) în două mari etape – copilăria şi vârsta adultă –, accentuând diversitatea transformărilor petrecute pe parcursul copilăriei. Pubertatea şi adolescenţa intră în mod implicit în zona copilăriei prin integrarea lor în etapa şcolarităţii.

Concepând astfel copilăria, autorii sunt în acord cu etapizarea Ursulei Şchiopu, care propune aceeaşi împărţire, insistând asupra subperioadelor în dezvoltarea copilului mic. Astfel, autoarea consideră ca valabile următoarele perioade (bibliografie, 24, pp. 70 – 71):

1. Perioada de la naştere până la 1 an, cu următoarele subperioade:

a) subperioada nou-născutului – de la naştere până la aproximativ 3 luni b) subperioada sugarului mic – de la 3 la 6 luni c) subperioada sugarului mare – de la 6 la 12 luni

2. Perioada antepreşcolară – de la 1 la 3 ani (sau perioada primei copilării)

3. Perioada preşcolară – de la 3 la 6 – 7 ani (sau a doua copilărie)

4. Perioada şcolară, cu subperioadele:

a) vârsta şcolară mică (sau a treia copilărie) – de la 7 la 10 – 11 ani b) vârsta şcolară mijlocie (sau pubertatea – de la 10 – 11 la 14 – 15 ani, cu subperioadele:

— Prepubertatea – de la 10 la 12 ani

— Pubertatea propriu-zisă – de la 13 la 14 ani

— Postpubertatea – de la 14 la 15 ani c) vârsta şcolară mare (sau adolescenţa), împărţită în două subperioade:

— Preadolescenţa – între 13 – 14 şi 16 ani

— Adolescenţa propriu-zisă – sau marea adolescenţă, cuprinsă între 16 şi 19 – 20 de ani, uneori chiar mai mult (adolescenţa prelungită)

În literatura românească de specialitate este des întâlnit acest tip de etapizare, autorii considerând-o ca satisfăcătoare. Totuşi, este momentul ca aceste clasificări să-şi reconsidere categoriile şi, mai ales, criteriile. A discuta despre preşcolar, şcolarul mic etc. Înseamnă a părăsi domeniul psihologiei şi a intra în zona pedagogiei. Dar nu numai atât. Preşcolari ta tea este supusă şi fluctuaţiei în ceea ce priveşte vârsta la care ea se termină, lăsând locul vârstei şcolare. În funcţie de deciziile politicii educaţionale (nu întotdeauna în cunoştinţă de cauză în ceea ce priveşte dezvoltarea psihologică), copiii intră în clasa întâi când la 6, când la 7 ani, astfel încât perioadele preşcolarităţii şi şcolarităţii mici fluctuează ca întindere. Nu este deloc firesc să fie acceptat un criteriu care ţine de politica educaţională într-o clasificare a dezvoltării psihologice, cu atât mai mult cu cât acest criteriu nu funcţionează la fel în toate categoriile delimitate.

În psihologie însă, este departe de a fi unanim acceptat un singur tip de stadializare, mai ales în ceea ce priveşte copilăria, dar şi în relaţie cu întreaga desfăşurare a vieţii individului. Autori aparţinând altor culturi au găsit alte soluţii. Iată, de pildă, câteva astfel de clasificări ale dezvoltării psihice de la naştere la vârsta adultă:

Bourjade (bibliografie, apud 4, p. 17) ia ca reper evoluţia intereselor copilului şi găseşte:

— Până la 1 an – stadiul intereselor senzorio-motorii

— De la 1 an la 3 ani – stadiul intereselor glosice

— De la 3 la 7 ani – stadiul intereselor subiective concrete

— De la 7 la 12 ani – stadiul intereselor obiective

— De la 12 la 18 ani – stadiul intereselor subiective pentru valori

Maurice Debesse acceptă ideea dominantelor genetice în interiorul diverselor etape de vârstă. Diferitele perioade ale dezvoltării sunt dominate de anumite activităţi. În acest context, educatorul trebuie să aibă în vedere, în acţiunea sa, în special activităţile în jurul cărora se organizează ansamblul comportamentului dintr-o anume perioadă. Educaţia trebuie să se moduleze în funcţie de aceste faze ale dezvoltării intereselor pentru a se putea obţine valorificarea integrală a capacităţilor copilului. Conform acestei concepţii, M. Debesse susţine împărţirea copilăriei în cinci vârste (bibliografie, 4, p. 18):

— Vârsta creşei – de la naştere la 3 ani

— Vârsta «micului faun» – de la 3 la 7 ani

— Vârsta şcolară – de la 6 la 13 ani (chiar 14 ani, pentru băieţi)

— Vârsta neliniştilor pubertare – de la 12 la 16 ani

— Vârsta entuziasmului juvenil – de la 16 la 20 de ani Iată comentariul pe care îl face Debesse asupra celor cinci etape (bibliografie, 4, pp. 18 – 19): «În aceste diviziuni pot fi recunoscute cele care tind să se stabilească în psihologia genetică şi care se regăsesc în mod foarte natural într-o educaţie genetică: prima copilărie, cea de-a doua copilărie, cea de-a treia sau marea copilărie, adolescenţa pubertară, adolescenţa juvenilă… […].

Prima etapă a educaţiei, vârsta bebeluşului, este şi cea a creşei. Vreau să spun că un copil, chiar când nu are bonă sau creşă la dispoziţie, are nevoie să trăiască şi să fie îngrijit acasă, într-un mediu bine adaptat la activităţile sale. Etapa respectivă durează până în momentul în care el începe să stăpânească primele mecanisme ale limbajului. Dominanta funcţională, activitatea senzorio-motorie se manifestă prin explorarea corpului, a spaţiului imediat, apoi a spaţiului

locomotor atunci când ştie să meargă. Manipularea constituie punctul de sprijin principal al formării sale intelectuale. Pe de altă parte, primele reglaje corporale, înţărcarea, curăţenia etc., care au răsunet aşa de puternic asupra evoluţiei afective ulterioare, prefigurează educaţia morală.

De la 3 la 7 ani copilul, deja observator perspicace, amestecă realul cu creaţiile fanteziei sale. Încorporat lucrurilor, el are un fel de mentalitate dionisiacă. De aceea, propun ca perioada respectivă să fie denumită vârsta lui Pan sau a Faunului. Dominanta funcţională este jocul, expresie a gândirii sale sincretice. Din punct de vedere moral, este etapa „bunelor deprinderi" pe care mediul se străduieşte să i le dea pentru a-i disciplina impulsurile sale anarhice. Virtutea se confundă în acest moment cu supunerea, iar ea se poticneşte foarte des!

Cea de-a treia etapă este perioada şcolară prin excelenţă. Memoria tinde să joace rolul de dominantă şi, dacă este exersată fără menajamente, poate denatura educaţia intelectuală. Cunoştinţele şcolarului se organizează într-un anumit număr de noţiuni fundamentale, şi această trecere de la gândirea de copil la stadiul noţional o apropie în mod sensibil de gândirea logică. Dominanta morală este atunci regula pe care se sprijină o viaţă socială supraabundentă şi exigentă dar încă frustă, când emulaţia joacă un rol important.

Pubertatea face ca eul să treacă pe primul plan al preocupărilor educative. Munca de explorare continuă ca şi în cea de-a doua etapă, dar acum este vorba mai ales de descoperirea propriului eu. Diversitatea caracterelor se accentuează. Sentimentul devine dominanta funcţională sub un dublu impuls: emotivitatea şi imaginaţia. Regulilor morale exterioare şi celor sociale li se substituie modelele de viaţă, personaje pe care adolescentul le imită şi din care se inspiră personalitatea sa instabilă. Vârsta pubertăţii este vârsta neliniştilor. Educaţia în această perioadă întâmpină dificultăţi dintre cele mai mari.

Pentru cea de-a cincea şi ultima etapă este imposibil să nu se facă o deosebire între educaţia băieţilor şi cea a fetelor. Dar, atât

pentru unii, cât şi pentru ceilalţi, interesele se lărgesc, personalitatea se afirmă, viaţa sfărâmă din toate direcţiile cadrele copilăriei. Entuziasmul ia locul neliniştii. Este etapa exaltării juvenile pe care educaţia culturală trebuie s-o lumineze, s-o regleze, s-o umanizeze.»

Rose Vincent propune o altă stadializare, ce combină criteriul psihologic cu cel al activităţii şi inserţiei sociale. Astfel, ni se prezintă următoarele etape:

A. Vârsta afectivităţii pure

Este situată între naştere şi 8 luni. Până la 7 – 8 luni, sugarul nu poate trăi fără mama lui (fără un adult care să-l îngrijească). Abia după această vârstă, bebeluşul nu va mai considera mama ca pe o prelungire a propriului său corp, ci ca pe o altă fiinţă, diferită de el. În pofida acestei dependenţe aproape totale, sugarul prezintă un tablou complex de achiziţii fundamentale. Iată-l, aşa cum a fost el construit de autoare, în conformitate cu rezultatele cercetărilor prezentate de Gesell şi Ilg (1943) şi

O. Brunet, I. Lezine (bibliografie, 2, pp. 36 – 38):

1 lună

1. Sensibilitatea

— Vederea: urmăreşte un obiect dintr-o parte a poziţiei mediane

— Auzul: reacţionează la sunetul clopoţelului

— Fonaţiunea: emite mici sunete guturale

2. Tonusul şi motricitatea

— Tonusul: nu sunt achiziţii fundamentale

— Poziţia: culcat pe burtă, îşi ridică din când în când capul

— Motricitatea: culcat pe burtă, face mişcări de târâre

— Prehensiunea: strânge degetul care se introduce în mâna lui

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: fixează chipul adultului; încetează să plângă atunci când i se vorbeşte

— De sine însuşi; reacţia de supt anticipează momentul suptului

— A lumii: nu sunt achiziţii fundamentale

2 luni

1. Sensibilitatea

— Vederea: urmăreşte un obiect pe o direcţie orizontală, dintr-un capăt în altul

— Auzul: stă nemişcat sau îşi întoarce capul când se vorbeşte cu el

— Fonaţiunea: face vocalize

2. Tonusul şi motricitatea

— Tonusul: îşi îndreaptă un moment capul în poziţie şezând

— Poziţia: culcat pe burtă, îşi ridică umerii şi capul

— Motricitatea: se întoarce de pe o parte pe spate

— Prehensiunea: nu sunt achiziţii fundamentale

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: urmăreşte din ochi persoana care se deplasează prin cameră; surâde chipurilor cunoscute

— De sine însuşi: ca în luna întâi

— A lumii: nu sunt achiziţii fundamentale

3 luni

1. Sensibilitatea

— Vederea: întoarce capul după un obiect care dispare încet

— Auzul: nu sunt achiziţii fundamentale

— Fonaţiunea: gângureşte, face vocalize prelungite

2. Tonusul şi motricitatea

— Tonusul: îşi ţine bine capul drept în poziţie şezând

— Poziţia: culcat pe burtă, se sprijină pe antebraţe

— Motricitatea: ţine ferm jucăria, scuturând-o printr-o mişcare bruscă involuntară

— Prehensiunea: apucă cearşaful şi îl trage spre el

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: surâde, răspunzând surâsului examinatorului

— De sine însuşi: se joacă cu mâinile, le examinează

— A lumii: priveşte un cub pus pe masă; recunoaşte biberonul şi pregătirile pentru supt

4 luni

1. Sensibilitatea

— Vederea: nu sunt achiziţii fundamentale

— Auzul: se întoarce pentru a-l privi pe cel care îl strigă

— Fonaţiunea: face vocalize când se vorbeşte cu el; râde cu hohote

2. Tonusul şi motricitatea

— Tonusul: nu sunt achiziţii fundamentale

— Poziţia: culcat pe burtă, îşi ţine picioarele în extensie, îşi înalţă capul şi umerii atunci când se exercită o uşoară tracţiune asupra antebraţului

— Motricitatea: aşezat în faţa mesei, pipăie marginea; scutură jucăria, dacă este pusă în mâna lui

— Prehensiunea: începe o mişcare de apucare dirijată spre obiect

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: face vocalize atunci când i se vorbeşte

— De sine însuşi: nu sunt achiziţii fundamentale

— A lumii: priveşte o bilă pusă pe masă

5 luni

1. Sensibilitatea

— Fonaţiunea: scoate strigăte de bucurie; râde şi face vocalize, mânuind jucăriile

2. Tonusul şi motricitatea

— Poziţia: uşor sprijinit, se ţine în poziţie şezând

— Motricitatea: întinde mâna către o jucărie ce i se oferă

— Prehensiunea: apucă un cub, dacă îl atinge, şi ridică jucăria

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: surâde în faţa oglinzii

— De sine însuşi: culcat pe spate, face mişcai i dirijate pentru a se debarasa de un prosop pus pe cap

— A lumii: se dezveleşte prin mişcări asemănătoare cu o pedalare; îşi prinde coapsa şi genunchii

6 luni

1. Sensibilitatea

— Fonaţiunea: nu sunt achiziţii fundamentale

I

2. Tonusul şi motricitatea

— Poziţia: se rostogoleşte; sprijinit, poate rămâne mult timp în poziţie şezând

— Motricitate: nu sunt achiziţii fundamentale

— Prehensiunea: dacă vede cubul pe masă, îl ridică; poate ţine un cub cu oricare mână; şezând, apucă bine cu o mână un inel agăţat de un fir de aţă pendulat în faţa lui

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: distinge chipurile străine de cele familiare

— De sine însuşi: îşi apucă picioarele; se debarasează de un prosop pus pe cap

— A lumii: loveşte masa şi freacă linguriţa (pentru a le examina)

7 luni

1. Sensibilitatea

— Fonaţiunea: vocalizează câteva silabe bine definite

2. Tonusul şi motricitatea

— Poziţia: se ţine scurt timp în poziţie, şezând fără sprijin

— Motricitatea: îşi trece jucăriile dintr-o mână într-alta

— Prehensiunea: ţine câte un cub în fiecare mână; apucă o bilă; ridică de toartă o ceaşcă răsturnată

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: nu sunt achiziţii fundamentale

— De sine însuşi: îşi duce picioarele la gură; şezând, se debarasează de un prosop pus pe cap; întinde mâna spre oglindă; îşi mângâie imaginea din oglindă

— A lumii: examinează clopoţelul-jucărie cu interes

8 luni

1. Sensibilitatea

— Nu sunt noi achiziţii semnificative

2. Tonusul şi motricitatea

— Poziţia: se ridică până în poziţia şezând atunci când se exercită o tracţiune uşoară asupra antebraţelor

— Motricitatea: se întoarce de pe spate pe burtă; se joacă aruncând diverse obiecte pe jos; loveşte două obiecte unul de altul

— Prehensiunea: apucă un al treilea cub, scăpând unul din celelalte două

3. Cunoaşterea

— A celorlalţi: se joacă de-a cucu-bau

— De sine însuşi: culcat pe burtă, se debarasează de prosopul pus pe cap

— A lumii: caută o linguriţă care a căzut

B. Vârsta marilor ucenicii

Perioada se întinde de la 8 luni până la intrarea în grădiniţă. De-a lungul ei, consideră Rose Vincent, copilul va achiziţiona cele mai importante caracteristici umane:

a) Mersul biped

La 8 luni, copilul se târâie; la 10 luni, se ridică agăţându-se de ceva; la 13 luni, face primii paşi. Autoarea stabileşte şi o scală a achiziţiilor privind deplasarea, ca parte a dezvoltării motorii generale (bibliografie, 26, p. 42):

Mers lateral: 16, 5 luni.

Mers cu spatele: 16, 9 luni.

Copilul se ţine într-un picior dacă este ajutat: 19, 9 luni. Copilul urcă scara dacă este ajutat: 20, 3 luni.

Copilul coboară scara dacă este ajutat: 20, 5 luni.

Urcă scara singur, cu pauze: 24, 3 luni.

Coboară scara singur, cu pauze: 24, 5 luni.

Sare cu picioarele alăturate: 28 luni.

Se ţine singur pe piciorul stâng: 29, 2 luni.

Se ţine singur pe piciorul drept: 29, 3 luni.

Merge pe vârfuri: 30, 1 luni.

Stă în picioare pe o scândură: 31 luni.

Merge urmărind cu aproximaţie o linie dreaptă: 31, 3 luni.

Coboară de pe scaun: 32, 1 luni.

Urcă scara alternând picioarele: 35, 5 luni.

Parcurge 3 m în vârful picioarelor: 36, 2 luni.

Sare de la o înălţime de 30 cm: 37, 1 luni.

Sare în lungime 36 – 60 cm: 39, 7 luni.

Sare peste coardă, dar nu mai mult de 20 cm: 41, 5 luni.

Sare în lungime 60 – 85 cm: 48 luni.

Parcurge într-un picior nu mai mult de 2 m: 49, 3 luni.

Coboară scara alternând picioarele: 5 1 luni.

b) Manevrarea obiectelor din jur

În jurul vârstei de 1 an, copilul întinde mâna spre obiect, îl pipăie, îl apucă, îl duce, îl loveşte de un alt obiect (masă, scaun) ori de propriul corp, îl freacă, îl scutură, îl dă de-a dura. Pe la 15 luni, copilul mânuieşte obiecte tot mai complicate: deschide o carte, pune un obiect într-altul mai larg etc.

c) însuşirea vorbirii

De la vârsta de 2 – 3 luni, sugarul începe să emită diferite sunete. Pe la 7 – 8 luni, el se străduieşte să reproducă sunetele care le fac plăcere celor din jur. Copilul devine receptiv la tonul frazei adultului şi percepe semnificaţia ei generală între 9 şi 13 luni, deci înainte de a începe să vorbească. În curând pronunţă primele cuvinte. De la 1 la 2 ani, vocabularul copilului se extinde de la câteva cuvinte la circa 200 – 250. Fiecare cuvânt are valoarea unei propoziţii sau fraze.

d) Apariţia şi dezvoltarea jocului

Pe la 8 luni, jocul apare în gesturi repetate în mod stereotip (copilul aruncă jucăria, mama i-o da înapoi, copilul iar o aruncă etc.). Spre sfârşitul primului an de viaţă, copilul introduce variaţii în acest tip de joc, expune jucăriile unor mişcări şi cercetări mai complexe. Apare jocul simbolic, în care un obiect joacă pentru copil rolul pe care el i-l conferă: un băţ poate fi o puşcă, un cal, o chitară etc. Jocul capătă şi caracter de imitaţie socială: sunt cunoscute jocurile de rol, în care copiii se joacă de-a mama şi de-a tata, de-a şcoala, de-a doctorul etc. (într-o etapă mai târzie).

e) învăţarea regulilor sociale

Prima regulă este cea în care copilului i se cere să se supună interdicţiilor ridicate de mamă. Dacă până acum mama exista pentru copil numai pentru a-i satisface dorinţele, acum ea se distanţează (din punctul de vedere al copilului) şi exprimă primele reguli sociale în materie de ce trebuie şi ce nu trebuie făcut.

f) începutul educaţiei sexuale

Copiii descoperă diferenţele dintre sexe – la început, datorită

diferenţelor dintre piesele de îmbrăcăminte purtate de băieţei şi fetiţe, mai târziu, prin constatarea existenţei unor deosebiri anatomice. Această perioadă trebuie privită cu atenţie şi tratată cu multă înţelepciune, deoarece, pentru curiozitatea lui firească, copilul poate fi culpabilizat printr-o atitudine excesiv de puritană's. În printr-o interdicţie violentă venită din partea părinţilor şi a educatorilor.

g) Descoperirea binelui şi a răului

Până la vârsta de 6 ani se pun bazele conştiinţei morale. Regulile morale pe care le respectă copilul sunt acelea pe care le enunţă părinţii: copilul le respectă deoarece ştie că supunerea la regulă duce la securitate şi la exprimarea dragostei şi grijii din partea părinţilor; nesupunerea, consideră copilul, poate duce la pierderea iubirii părinţilor.

h) Achiziţia raţionamentului intuitiv

Pentru această achiziţie, Rose Vincent face trimitere la studiile lui Jean Pixget (vezi capitolul care îi este consacrat).

C. Vârsta şcolară

Această perioadă se întinde de la 6 ani până la pubertate. Este vârsta marilor achiziţii intelectuale, se dezvoltă gândirea operatorie (conform stadiilor lui Jean Piaget). Acum se realizează primele contacte sociale importante. Copilul iese de sub influenţa dominantă a familiei; odată cu şcoala, va descoperi grupul de colegi, de prieteni, camarazi.

Jocul cunoaşte o nouă diversificare, integrând achiziţiile intelectuale şi sociale ale vârstei. Rose Vincent prezintă un tabel al jocurilor, aşa cum se dezvoltă ele de la 0 la 13 ani, şi care ilustrează maturizarea psiho-intelectuală şi socială a copilului (bibliografie, 26, pp. 73 – 74):

Jocul de la 0 la 2 ani

Copilul se joacă cu propriile lui mâini şi picioare, agită sunătoarea, explorează prin palpare, îşi vâră degetele în priză, străbate camera în patru labe, produce sunete lovind un castron, se caţără pe pat, pe mobilă.

Interpretare

Sunt jocuri de explorare: trădează curiozitatea faţă de lumea

înconjurătoare.

Jocul de la 1 la 4 ani

Copilul îşi sparge jucăriile, rupe hârtia, smulge pagini din cărţi, scoate ochii ursuleţilor, păpuşilor etc.

Interpretare

Sunt jocuri de distrugere: trădează agresivitatea rezultată din disproporţia dintre dezvoltarea eului (dorinţa de putere) şi dezvoltarea psihomotorie (puterea reală e foarte redusa)

Jocul de la 4 la 9 ani

Copilul sare coarda, se joacă cu mingea, sare cât poate de sus, construieşte mari turnuri folosind jocuri de construcţie, face să se rotească o morişcă într-un pârâu. Tricicleta, bicicleta, leagănul.

Interpretare

Sunt jocuri de agilitate: trădează aceeaşi dorinţă de afirmare a eului, dar de data aceasta la un stadiu la care adaptarea la lumea exterioară este posibilă.

Jocul de la 7 la 12 ani

Copiii îşi compară temeritatea: cine se va căţăra sau cine va sări mai sus, cine va face pipi mai departe etc. De asemenea: bătaie, box etc.

Interpretare

Sunt jocuri de competiţie: trădează o socializare mai accentuată şi nevoia de a fi aprobat de «ceilalţi».

Jocul de la 4 la 11 ani

Păpuşi, pregătirea mesei, căsuţe în miniatură, aparate casnice. Mici automobile. Panoplii şi deghizări. Jocul de-a musafirii, de-a mama şi tata, de-a soldaţii etc.

Interpretare

Sunt jocuri de imitare: trădează un efort de înţelegere a lumii adulte şi dorinţa de a face parte din «grupul» adulţilor, de a fi admişi în el.

Jocul de la 8 la 13 ani

Jocuri în cerc sau în şir, hoţii şi vardiştii, şotronul, dansuri, jocuri de cărţi, bile etc.

Interpretare

Sunt jocuri cu participare reglementată: trădează o socializare

deja avansată şi nevoia de a fi protejat într-o competiţie prin reguli. Aceste jocuri devin posibilicând copilul a învăţat să-şi domine dorinţele imediate în vederea unui interes superior.

Tot în această perioadă se sedimentează trăsătui de de caracter. În această privinţă, cea mai apropiată clasificare este considerată cea a lui Le Senne. Temperamentul şi e araeterul (între care se face o distincţie clară în litri nane. iscă de specialitate şi nu numai) sunt considerate aici sinonime (bibliografie, 26, pp. 64 – 65):

1. Caracterul nervos: fermecător, uneori agitat, alteori scânteietor, care întreprinde o acţiune cu entuziasm, dar nu reuşeşte s-o termine.

2. Caracterul sentimental: cu tendinţa de a fi timid şi închis.

— >

conştiincios şi care nu trebuie jignit.

3. Caracterul activ exuberant: întreprinzător, aventuros, bun camarad, uneori şef de bandă, independent şi violent.

4. Caracterul pasionat: sigur şi muncitor, căruia îi place să reuşească şi să comande.

5. Caracterul flegmatic: foarte serios, ordonat, dar lipsit de entuziasm.

6. Caracterul sanguin: abil, descurcăreţ, care-şi ia întotdeauna partea.

7. Caracterul amorf-nonşalant: influenţabil, gurmand, care nu lucrează decât dacă este forţat.

8. Caracterul apatic: caracter rar şi tară mari resurse, lent şi ranchiunos.

Continuă, de asemenea, dezvoltarea pe plan moral. Se dezvoltă sensibilizarea la intenţii şi sentimente. Copilul formulează judecăţi morale şi raportează comportamentele morale ori «imorale», cele bune sau rele, la respectarea sau nu a regulii, a normei.

D. Vârsta ingrată

Perioada preadolescenţei, care se desfăşoară între 10 şi 15 ani, este o etapă dificilă din cauza proceselor de transformare fiziologică şi fizică. Copiii cresc repede în înălţime, la fel şi în greutate; totuşi, decalajul dintre înălţime şi greutate este foarte mare, astfel încât

aspectul general este deşirat.

Copilul se închide în sine, se cercetează în interior, caută să se afle, să-şi definească eul. De altfel, proverbiala stângăcie a preadolescentului este determinată de faptul că el trebuie să se obişnuiască cu noua sa înfăţişare şi noul mod de a percepe lumea înconjurătoare.

Cresc interesul şi curiozitatea fată de celălalt sex, deşi ele sunt disimulate sub o atitudine dispreţuitoare. Curând însă agresivitatea dispare. Acum apar «cuplurile de prieteni» (de acelaşi sex) relativ stabile. Copilul preferă timpul petrecut cu prietenii oricărei alte petreceri în familie. Apar manifestările de revoltă, tendinţele de răsturnare a valorilor. Continuă dezvoltarea intelectuală – copilul caută să-şi clarifice şi să-şi ordoneze cunoştinţele, să organizeze datele în ansambluri mai vaste, mai cu seamă în spaţiu şi timp.

Este o perioadă furtunoasă din multe puncte de vedere, care se linişteşte treptat, pe măsură ce se manifestă următoarea etapă de dezvoltare.

E. Adolescenţa

În această perioadă, raporturile dintre părinţi şi copii devin, de obicei, mai calme şi mai echilibrate. Adolescentul este mai complezent şi are o atitudine amabilă faţă de fraţii şi surorile mai mici. Preocuparea majoră a adolescentului în relaţiile cu adultul este stabilirea unor raporturi de egalitate. Sfaturile sunt considerate «paternaliste», autoritare şi, de obicei, sunt respinse dacă vin din partea părinţilor.

Adolescentul caută un ideal în viaţă, un erou pe care îl copiază întru totul, fără discriminare. Apare astfel un puternic conformism, în mod paradoxal, din dorinţa puternică de autoconformism. Adolescentul caută confruntările din dorinţa de a-şi

verifica opiniile, sentimentele, valorile. El caută omul ideal pe care să se sprijine şi pe care să-l urmeze. Problema afectivităţii pe toate planurile – relaţia familială, raporturile cu grupul de prieteni, cu prietenul (prietena) unic (a), construirea idealului de viaţă şi urmărirea realizării lui – este deci un aspect esenţial, ce face

adolescenţa să fie, după Rose Vincent, vârsta educaţiei sentimentale.

Vedem din această trecere în revistă cât de diferite, dar şi cât de profunde sunt observaţiile legate de dezvoltarea psihică umană, pe de-o parte, iar pe de altă parte, cât de mare este interesul pentru o viziune structurată asupra acestei dezvoltări. Organizarea liniilor directoare în viaţa umană permite mai întâi o mai bună înţelegere a acesteia, dar şi proiectarea activităţii educative în acord cu nivelul specific de dezvoltare al copilului. Acest ultim aspect îl interesează pe oricare adult educator, fie el părinte ori profesionist.

Marii psihologi ai lumii despre dezvoltarea copilului

mold

Una dintre cele mai importante stadializări ale dezvoltării psihice, ce se sprijină, de altfel, pe un studiu aprofundat, este cea construită de Arnold Gesell şi echipa sa de cercetători. Arnold Lucius Gesell (1880 – 1961) a lucrat în învăţământ, şi-a luat doctoratul în filosofic şi apoi a studiat medicina. A fondat The Clinic of Child Development de la Universitatea Yale. Interesat de dezvoltarea copilului, Gesell a încercat să determine etapele dezvoltării psihologice a persoanei prin ample experimente. A fost printre primii psihologi care au întreprins un studiu cantitativ de amploare asupra dezvoltării copilului cu scopul de a stabili norme generale de dezvoltare pornind chiar de la naştere. A elaborat seturi de teste pentru evaluarea dezvoltării la diferite vârste, precum şi un test ce permite stabilirea gradului de pregătire pentru şcoală a copiilor.

Printre cele mai importante lucrări ale sale se numără The First Five Years of Life. The Preschool Years («Primii cinci ani de viaţă. Anii preşcolarităţii»), The Childfrom Five to Ten («Copilul de la cinci la zece ani»), Infant and Child in the Culture of Today. The Guidance of Development («Copilul în cultura contemporană. Ghid de dezvoltare»).

Gesell ia în considerare şapte stadii ale dezvoltării, lăsând la o parte curba descendentă a vieţii, cea a bătrâneţii. Stadializarea sa se concentrează asupra înaintării treptate în dezvoltare şi cuprinde:

1) Stadiul embrionului – de la 0 la 8 săptămâni.

2) Stadiul fetusului – de la 8 la 40 de săptămâni.
3) Copilăria mică – de la naştere la 2 ani.
4) Vârsta preşcolară – de la 2 la 5 ani.
5) Copilăria – de la 5 la 12 ani.
6) Adolescenţa – de la 12 la 20 – 24 de ani.
7) Maturitatea adultă.

În descrierea diferitelor stadii, Gesell ia în considerare o serie de trăsături de maturizare şi grade de dezvoltare, delimitând zece sectoare majore ale dezvoltării (bibliografie, 11, p. 69):

I. Caracteristici motorii
1. Activitatea corporală
2. Ochi şi mâini
II. Igiena personală
1. Hrănire
2. Somn
3. Eliminare
4. Baie şi îmbrăcare
5. Sănătate şi plângeri de ordin somatic.6. Descărcări tensionale
III. Expresia emoţională
1. Atitudini afective
2. Plâns şi comportament legat de acesta
3. Afirmare (a ceva) şi furie
IV Temeri şi vise
1. Frică
2. Vis
V Sine şi sex
1. Sine
2. Sex
VI. Relaţii interpersonale
1. Mamă-copil
2. Tată-copil
3. Fraţi şi surori
4. Familie
5. Conduită
6. Profesor-copil

7. Copil-copil
8. Grupare în joc
VII. Joc şi timp liber
1. Interese generale
2. Citire
3. Muzică, radio, cinema
VIII. Viaţa şcolară
1. Adaptare la şcoală
2. Comportare în clasă
3. Citire
4. Scriere
5. Aritmetică
IX. Simţ moral
1. Acuzare şi apărare
2. Reacţie la instrucţiuni, pedeapsă şi recompense
3. Deschidere spre raţiune
4. Simţul binelui şi răului
5. Adevăr şi proprietate
X. Perspectiva filosofică
1. Timp
2. Spaţiu
3. Limbaj şi gândire
4. Război
5. Moarte
6. Divinitate

Iată fiecare dintre aceste domenii ale dezvoltării psihice prezentat selectiv, în achiziţii treptate, până la vârsta de 10 ani:

I. CARACTERISTICI MOTORII 1. Activitate corporală La 4 săptămâni

— Predomină postura asimetrică (de exemplu, sugarul e culcat, are capul întors spre dreapta, mâna dreaptă întinsă, mâna stângă îndoită).

— Înalţă capul pentru scurt timp.

La 16 săptămâni

— Prezintă o postură simetrică.

— Stă aşezat, clacă este sprijinit, pentru o scurtă perioadă. La 20 de săptămâni

— Ţine capul drept şi ferm, aflat fiind în poziţie şezând.

— Întinde mâinile spre faţă.

La 24 de săptămâni

— Din poziţia culcat, se rostogoleşte în faţă.

La 28 de săptămâni

— Îşi mişcă activ corpul din poziţie şezândă şi sprijinit. La 32 de săptămâni

— Stă aşezat, cu corpul înclinat în faţă.

La 36 de săptămâni

— Şade singur, se înclină în faţă şi se îndreaptă singur.

La 40 de săptămâni

— Se împinge singur către marginea leagănului.

La 48 de săptămâni

— Se răsuceşte, din poziţie şezândă. Se mişcă de-a lungul peretelui din căruţ/leagăn.

La 52 de săptămâni

— Merge ţinut de o mână (face câţiva paşi).

La 56 săptămâni

— Stă în picioare singur pentru un moment.

La 15 luni

— Face câţiva paşi şi cade, prăbuşindu-se. Se târăşte pe trepte.

La 18 luni

— Merge, cade uneori. Aleargă cu mişcări ţepene.

— Dă peste minge mai degrabă decât îi dă un şut.

— Îi place să mişte jucării mari, târându-le, împingându-le, cărându-le.

— Explorează camerele şi debaralele din casă.

— Se poate aşeza singur, împingându-şi spatele în scăunel.

La 2 ani

— Fuge fără să cadă şi se aşază pe vine în joc.

— Dă răspunsuri ritmice la stimuli – de pildă, îndoind genunchii pentru a ţopăi, legănând braţele, dând din cap, bătând din picioare.

La 2 ani şi 6 luni

— Merge pe vârfuri; sare cu ambele picioare.

— Fuge înainte ori rămâne în urmă atunci când merge pe stradă.

— Împinge jucăria cu o bună direcţionare.

— Aleargă, galopează, se leagănă pe muzică.

— Poate căra un obiect fragil.

La 3 ani

— Merge drept; este rapid şi sigur pe picioare.

— Merge mai degrabă decât aleargă. Poate sta o clipă într-un picior.

— Aruncă o minge fără să-şi piardă echilibrul.

— Galopează, sare, merge şi aleargă pe muzică.

La 3 ani şi 6 luni

— Tensiunea motrică este în creştere, astfel că el poate cădea ori se poate împiedica.

La 4 ani

— Foarte activ, îşi lărgeşte spaţiul de acţiune. Aleargă pe scări în sus şi în jos. Merge pe tricicletă.

— Îi plac activităţile ce necesită echilibru. Poate duce o cană cu apă fără să o verse.

— Îi pl ac cuburile mari şi face construcţii mai complicate.

— Aruncă o minge, ţinând braţul sus.

— În activităţi ritmice, interpretează şi demonstrează un răspuns personal adecvat.

La 5 ani

— Există un mai mare control şi o mai mare uşurinţă în activităţi corporale generale, precum şi o economie a mişcărilor.

— Postura este predominant simetrică şi armonică.

— Controlul musculaturii mari este mai avansat decât controlul muşchilor mici.

— Se joacă în acelaşi loc un timp mai îndelungat, dar îşi schimbă poziţia des: stă în picioare, se aşază, stă pe vine.

— Îi place să se caţere pe garduri. Sare de pe o masă mai înaltă.

— Îi place să interpreteze o poveste. Aleargă, se caţără pe scaune şi mese, se târăşte pe sub ele.

— Aruncă lucruri, inclusiv nămol şi zăpadă, şi începe să-şi utilizeze mai degrabă mâinile decât braţele în prinderea unei mingi mici, dar adesea nu reuşeşte s-o prindă.

— Coboară scările alternând picioarele şi ţopăie când pe un picior, când pe celălalt.

— Încearcă să meargă în marş, după muzică.

La 5 ani şi 6 luni

— Există o cerere din partea copiilor de a schimba tricicleta cu bicicleta şi mulţi reuşesc să meargă bine pe bicicletă.

La 6 ani

— Este foarte activ, aproape în permanenţă în mişcare.

— Activitatea copilului este uneori neîndemânatică pentru că se străduieşte prea mult.

— Corpul posedă un echilibru care se observă în timp ce copilul se agită, joacă jocuri active în care se mişcă şi cântă ori sare pe ritmul muzicii.

— Adesea este văzut rostogolindu-se, dându-se peste cap, mergând în patru labe.

— Cuburile mari şi mobilierul sunt împinse şi trase împrejur pe măsură ce construieşte case; se caţără pe aceste cuburi/mobile ori se bagă în ele.

— Mingea e făcută să sară ori e bătută şi uneori copilul reuşeşte s-o prindă.

— Încearcă să patineze pe gheaţă, să execute cascadorii, ţinându-se de bară. Unii băieţi petrec mult timp săpând în pământ.

La 7 ani

— Arată mai multă grijă în activităţile sale motorii.

— Activitatea este variabilă şi uneori copilul este foarte activ, iar alteori inactiv.

— Îşi repetă sistematic performanţele. Are perioade în care se concentrează asupra unor anumite activităţi, ca patinele cu rotile, coarda etc.

— Există o mare dorinţă de a avea bicicletă, pe care este capabil să meargă pe o anumită distanţă, deşi o manevrează în mod limitat.

— Începe să fie interesat de jocuri implicând aruncarea (de exemplu, a mingii) şi lovirea cu băţul.

— Băieţilor în special le place să alerge şi să lanseze avioane de hârtie.

— Le place să joace şi să execute paşi simpli după muzică. Mulţi încep să se intereseze de lecţii de dans.

La 8 ani

— Mişcarea corpului este mult mai armonioasă şi mai graţioasă.

— Acum este conştient de postura sa şi de a altora. Îi place să se joace, urmându-l pe lider.

— Învaţă să joace fotbal [...] şi îi plac schimbările de activitate în interiorul jocului.

— Fetele învaţă să intre în joc atunci când coarda este în mişcare, dar nu pot schimba pasul atunci când sar coarda.

— În timp ce pictează, mişcările copilului sunt libere.

— Este foarte energic în activităţile care necesită gesturi descriptive.

— Multora le plac dansurile folclorice, dar nu agreează ritmul decât dacă acesta are o natură spontană, foarte vioaie.

La 9 ani

— Munceşte şi se joacă pătimaş. Apt să se exerseze până când cade epuizat – de exemplu, să meargă pe bicicletă, să alerge, să se plimbe, să se dea pe gheaţă, să bată mingea.

— Are un control mai bun al propriei viteze, dar şi o oarecare reţinere la viteză când este în automobil, când schiază şi alunecă repede.

— Este interesat de forţa proprie şi de capacitatea de a ridica lucruri grele.

— Ia frecvent poziţii neîndemânatice.

— Băieţilor le place trânta şi pot fi interesaţi de lecţii de box. Arată un mare interes pentru jocuri de echipă şi performanţe.

2. Ochi şi mâini La 4 săptămâni

— Priveşte în gol împrejur. Vede lumina de la fereastră ori un obiect strălucitor care se mişcă.

La 8 săptămâni

— Urmăreşte cu o oarecare mişcare a capului o persoană care se mişcă şi un obiect apropiat.

La 12 săptămâni

— În poziţie asimetrică, îşi priveşte mâna din dreptul feţei.

— Ţine un obiect în mână, aruncându-i o privire scurtă.

— Fixează mai îndelung lumina electrică ori o persoană. La 16 săptămâni

— Îşi roteşte capul şi inspectează împrejurimile.

— Îşi activează braţul atunci când priveşte un obiect şi priveşte la obiectul din propria mână.

— Percepe fugitiv un ghemotoc de hârtie de 8 mm de pe masă.

La 20 de săptămâni

— Aruncă o privire asupra obiectelor de pe masă şi, la contact, apucă unul din ele.

— Fixează în mod clar ghemotocul de hârtie.

— În poziţie culcată, urmăreşte cu privirea o jucărie pierdută.

La 24 de săptămâni

— Apropie şi apucă o jucărie; poate recupera o jucărie căzută, dacă este în apropiere.

La 28 săptămâni

— Manipulează puternic; loveşte, scutură şi mută jucării.

— Cu o jucărie în mână, percepe mâna care se mişcă liber (mâna tară jucărie).

— Întinde mâinile, priveşte şi încearcă să ia obiectele care sunt departe de el.

— Se arată receptiv (vizual) la mediile noi. Este ocupat să privească împrejurimile atunci când este în căruţ.

La 32 de săptămâni

— Ţine un obiect, priveşte şi apucă un obiect. Muşcă jucăriile, le mestecă, le priveşte.

— Închide ochii atunci când i se apropie un obiect de faţă. La 36 de săptămâni

— Apropie un obiect de altul.

— Se hrăneşte singur cu un biscuit.

La 40 de săptămâni

— Culege sau împinge bucăţele mici (din diferite materiale), obiecte mici, utilizând noua sa achiziţie de apucare cu arătătorul şi degetul mare.

— În căruţ, se joacă cu jucăriile, dar priveşte şi împrejur. La 44 de săptămâni

— Examinează părţi ale jucăriei. Sondează găurile şi scobiturile. Pune un obiect într-o cutie fără să-l scape.

La 48 de săptămâni

— Ia jucării de pe masă şi se întinde după jucăriile de pe marginea pătuţului.

— Se joacă în serie cu mai multe jucării.

La S 2 de săptămâni

— Pune jucării într-o cutie şi le scoate de acolo.

— La plimbare în căruţ, examinează automobilele, trecătorii şi câinii.

La 15 luni

— Se joacă aruncând jucării.

— Pune un cub peste un altul şi leagănă o jucărie legată de o sfoară.

— Încearcă să imite o mâzgălitură frecând ori pocnind un creion pe hârtie.

— Îi place să se uite pe fereastră în călătorie; priveşte copacii care se mişcă şi automobilele.

— Ciocăneşte sau manipulează o carte cu imagini.

La 18 luni

— Concentrarea atenţiei are o durată scurtă, dar, pe parcursul ei, copilul încearcă să imite acţiunile adultului.

— Construieşte un turn din trei sau patru cuburi.

— Întoarce mai multe pagini dintr-o carte şi se uită la imagini, numind sau indicând una dintre ele.

— Se uită pe fereastră la oameni, la avioane sau la lună. La 2 ani

— Priveşte şi apucă aproape simultan un obiect.

— Potriveşte jucăriile una cu alta.

— Îşi roteşte antebraţul şi răsuceşte o măciulie sau un buton ca să intre într-o cameră.

— Îi place să vadă cum se mişcă obiectele. Localizează o poză în cartea cu imagini.

— Face semne mărunte cu creionul pe hârtie.

— Construieşte din cuburi, vertical ori orizontal, în linie simplă, sau un turn, folosind o varietate de cuburi.

La 2 ani şi 6 luni

— Apucă ferm şi lasă să cadă brusc obiectele, jucăriile.

— În pictură, experimentează, cu linii verticale şi orizontale, puncte şi mişcări circulare.

— Pictura cu degetele, lutul şi apa îl interesează în mod special.

— Face structuri simple din cuburi.

— Îi place să privească trenuri aflate la distanţă. Poate identifica pietrele kilometrice pe un drum familiar.

La 3 ani

— Poate copia un cerc.

— Poate «citi» urmărind imagini dintr-o carte.

— Îşi poate pune pantofii şi descheia unii nasturi.

— În pictură, traseele sunt ritmice şi variate.

— Manipulează lutul şi face «prăjituri» plate, bile şi «cârnăciori» subţiri.

— Apar ordinea şi echilibrul în construcţiile din cuburi.

— Îi place să privească oamenii lucrând ori maşinile în stare de funcţionare.

La 3 ani şi 6 luni

— Poate prezenta un uşor tremurat în coordonarea motrică de fineţe.

— Poate folosi mâna care nu e dominantă ori poate utiliza când o mână, când alta.

— Unii copii pot identifica litera T de la «tata», M de la «mama», propriul nume şi S de la «Suzana» (sora lui).

La 4 ani

— Desenează obiecte cu unele detalii. Poate copia un pătrat. În pictură, lucrează cu precizie câtva timp, dar îşi modifică ideile. Face desene şi litere grosiere.

— Îi place să-şi aibă numele scris pe desenele sale şi începe să-l copieze. Poate să-şi dea seama de numărul de litere din nume şi poate scrie două litere, tăcând semne pentru cele rămase. Identifică mai multe litere.

— Utilizează foarfece şi încearcă să taie în linie dreaptă.

— Construieşte structuri extinse şi complicate de cuburi, combinând mai multe forme într-o structură simetrică.

La 5 ani

— Coordonarea atinge o nouă etapă de maturizare. Copilul abordează în mod direct un obiect; îl apucă, dintr-o mişcare sigură, şi îi dă drumul uşor.

— Construieşte pe podea cu ajutorul cuburilor şi ridică în trepte turnuri ori structuri joase cu drumuri şi mici fundături.

— Manipulează nisipul, făcând străzi şi case. Modelează obiecte din plastilină.

— Dacă nu poate rezolva un puzzle cu precizie şi uşurinţă, fie cere ajutor, fie abandonează.

— Îi place să coloreze în interiorul unor linii, să taie şi să lipească figuri simple, dar nu este priceput.

— Face un desen din contur – de obicei, pe o foaie – şi consideră că e «drăguţ».

— Îi place să copieze forme simple.

— Pictează cu pensula mică ori pictează pe podea cu pensule groase sau pe foi mari de hârtie. Îi place să facă litere în acest fel.

— Poate face şnuruiri cu lână, întorcând cartonul pe o parte şi pe alta.

— Poate manevra acei nasturi pe care îi poate vedea; îşi poate lega şireturile şi aşază degetele corect pe clapele pianului.

La 5 ani şi 6 luni

— E neîndemânatic în multe manipulări.

— În special băieţii se interesează de unelte şi jucării metalice; le place să urmărească trenuleţul electric.

— Fetelor le place să îmbrace şi să dezbrace păpuşile.

— Mulţi se arată interesaţi de a-şi scrie propriul nume, de a sublinia literele mari şi cuvintele familiare dintr-o carte cunoscută.

La 6 ani

— În multe activităţi, copilul începe bine, dar, pentru a termina, are nevoie de ajutor uneori.

— Încearcă şi reuşeşte să utilizeze uneltele şi materialele.

— Taie hârtia şi o lipeşte, făcând cărţi, cutii.

— Poate scrie litere, dar de multe ori le face invers. Îi place să scrie pe tablă cu creta.

— Încearcă să coasă utilizând un ac mare.

La 7 ani

— Reuşeşte mai bine în manipularea uneltelor.

— Creionul e ţinut foarte strâns şi adesea aproape de vârf. Apăsarea este variabilă, dar, cel mai adesea, puternică.

— Copilul poate scrie mai multe propoziţii, iar literele devin din ce în ce mai mici spre finalul propoziţiei. Există diferenţe individuale în ceea ce priveşte mărimea scrisului.

— Băieţii sunt interesaţi mai mult de tâmplărie, fetele preferă să coloreze şi să decupeze păpuşi de hârtie.

La 8 ani

— Se observă o creştere de viteză şi coordonare dintre ochi şi mână.

— Ţine creionul, pensula, uneltele ceva mai puţin tensionat.

— Îi place să execute ceva într-un interval, dar nu o poate face contra cronometru.

— De obicei, există o diferenţă între ceea ce vrea şi ceea ce poate să facă.

— Scrie literele şi cifrele corect, menţinând o aliniere destul de uniformă, la fel înclinaţia şi spaţierea lor.

— Începe să deseneze utilizând perspectiva.

La 9 ani

— Variaţii individuale în performanţe şi deprinderi.

— Sunt utilizate corect uneltele (ciocanul, unelte de grădină); fetele decupează, împletesc, realizează cusături simple.

— Scrierea de mână a devenit un instrument.

— Interesat să privească jocurile altora (fotbal, volei etc.).

II. IGIENA PERSONALĂ

1. Hrănirea

Stabilind gradele de dezvoltare, Gesell are în vedere în acest sector câteva caracteristici: a) pofta de mâncare; b) refuzuri şi preferinţe; c) autoservirea. Începând cu vârsta de patru ani, Gesell introduce o a patra variabilă, şi anume, conduita la masă. Aceasta se referă la capacitatea crescândă a copilului de a lua masa împreună cu familia şi de a se comporta adecvat.

Iată, pe scurt, descrierea pe care o face Gesell (bibliografie.

12, pp. 260 – 261):

La 4 ani

— Este capabil să stea la masă cu familia de mai multe ori pe săptămână; în general, la micul dejun ori la cina de duminică. Totuşi, cel mai adesea, el vorbeşte în timp ce mănâncă; de asemenea, îşi întrerupe masa foarte des pentru a se duce la toaletă. Părăseşte foarte des masa pentru diferite motive.

La S ani

— Ia cele mai multe mese împreună cu familia, dar, de obicei, cina o mănâncă mai devreme în bucătărie. Vorbeşte în timp ce mănâncă.

La 6 ani

— Conduita nu este adecvată. Copilul vorbeşte prea mult, varsă paharul sau supa, îşi îndeasă prea mult în gură, mestecă cu gura deschisă. Se repede să apuce mâncarea, răstoarnă lucrurile, se leagănă în scaun ori se lasă pe spate cu scaunul. Dă şuturi în picioarele mesei. Critică purtarea fraţilor sau a adulţilor. Îşi pierde vremea, face orice altceva la masă în afară de a mânca.

La 7 ani

— Conduita se îmbunătăţeşte, deşi în continuare se întâmplă să verse conţinutul farfuriei, să-şi îndese mâncarea în gură, să vorbească cu gura plină. Vrea să continue la masă activitatea pe care a început-o. Uneori preferă să mănânce singur, astfel încât să poată continua să citească, să asculte muzică etc.

La 8 ani

— Conduita este variabilă. Există un contrast clar între manierele proaste de acasă şi manierele sale bune din afara casei. Ştie

că trebuie să se poarte frumos, dar nu prea pune în practică regulile. Vrea să vorbească şi el la masă şi are tendinţa de a întrerupe conversaţia adulţilor.

La 9 ani

— Conduita este mult îmbunătăţită, dar în continuare ea tinde să fie mai bună în afara casei decât acasă.

Poate fi prea absorbit ascultând sau vorbind şi uită să mănânce.

2. Somn

Somnul este observat în timpul odihnei de peste zi, precum şi în timpul nopţii. De asemenea, Gesell notează statistic orele la care se scoală şi la care adoarme copilul începând cu vârsta de 1 an.

3. Eliminare

Gesell înregistrează modul în care copilul îşi stăpâneşte corpul şi realizează controlul sfincterelor. În acelaşi timp, el observă dezvoltarea conduitei sociale legată de eliminări: utilizarea oliţei, a toaletei, aprecieri – copil «bun» sau «rău» – după cum a reuşit sau nu să le folosească.

4. Baie şi îmbrăcare

Gesell discută achiziţiile în aceste privinţe prin prisma câştigării autonomiei motorii, a interesului pentru igienă, a cooperării cu mama şi a câştigării deprinderilor de ordine, de grijă şi responsabilitate faţă de propriul corp şi faţă de îmbrăcăminte.

5. Sănătate şi neplăceri de ordin somatic

Sunt urmărite problemele obişnuite de sănătate ce apar la diferite vârste (până la 10 ani) şi reacţiile copiilor la starea de boală. Gesell înregistrează, de asemenea, starea somatică negativă a copiilor în relaţie cu creşterea, precum şi cu programul şcolar.

La 3 ani

— Îşi exprimă osteneala spunând «sunt obosit».

La 4 ani

— Poate avea «accidente» în situaţii emoţionale (nu mai ajunge la toaletă).

La 5 ani şi 6 luni

— Dureri de stomac cu greţuri şi vomitare, toate legate de

şcoală.

— Simptome somatice care pot apărea la o săptămână sau două de la începerea şcolii.

La 6 ani

— Dureri de stomac cu greţuri şi vomitare, toate în legătură cu şcoala.

La 8 ani

— Dureri de cap, de stomac, nevoia de a urina, toate legate de sarcini pe care le are de îndeplinit şi care nu-i plac.

La 9 ani

— Foarte puţine neplăceri privind tulburări somatice generale, dar foarte multe legate de situaţii de moment (ochii îl dor ătunci când sunt examinaţi de medic, îl dor mâinile dacă doctorul le apucă) (bibliografie, 11, pp. 269 – 270).

6. Descărcări tensionale

Sunt trecute în revistă manifestările prin care copilul între 1 şi 10 ani îşi exprimă emoţiile, tensiunile, temerile: sugerea degetului, legănare în pătuţ, aruncare, sfâşiere de obiecte, bâlbâială, roaderea unghiilor.

III. EXPRESIA EMOŢIONALĂ

1. Atitudini afective

Emoţia, consideră Gesell, este un proces care invadează viaţa copilului şi se structurează în diverse moduri de reacţie. Acestea, deşi ţin în mare măsură de caracteristicile pe care le are copilul la naştere, sunt organizate prin influenţele experienţei şi educaţiei. Pe măsură ce copilul creşte, modul său de a-şi exprima emoţiile devine mai rafinat: de la exploziile emoţionale directe el trece la utilizarea cuvintelor şi a gesturilor atât pentru comunicarea emoţională, cât şi pentru controlul, simbolizarea şi exprimarea vieţii sale afective.

2. Plâns şi comportament legat de acesta

Plânsul este un comportament de exprimare emoţională. El poate fi înţeles numai dacă e privit din unghiul de vedere al dezvoltării. Este adevărat că plânsul este influenţat de diferenţele individuale de temperament, de oboseală ori instabilitate fiziologică; totuşi, factorii de maturizare sunt determinanţi. În primele luni de viaţă, copilul

plânge uşor. Pe la 16 săptămâni, el este mult mai liniştit; plânge mai rar, iar crizele de plâns sunt mai scurte. Aceasta deoarece a ajuns la o stare de echilibru relativ, care este, de altfel, evidenţiată şi de alte tipuri de comportament. Plânsul ca atare şi conduita asociată demonstrează schimbări în dezvoltare. La început, plânsul se manifestă fără lacrimi, subliniată fiind chemarea vocală (prin acest plâns este chemat, de fapt, adultul). Mai târziu apar lacrimile, suspinele, nodurile în gât şi o mare varietate de atitudini corporale şi activităţi motrice. În actul plânsului, copilul tinde să utilizeze echipamentul motric şi verbal pe care-l are la dispoziţie la diferite stadii ale maturizării (bibliografie, 11, pp. 277 – 278).

3. Afirmare (a ceva) şi furie

Pe măsură ce copilul înaintează în vârstă, el îşi arată furia prin noi modalităţi de conduită expresivă, de la atitudini violente ale corpului la altele mai blânde, prin expresii faciale, gesturi şi cuvinte. Indiferent de felul în care se manifestă, copilul se comportă astfel nu pentru că are un «acces», ci pentru că, şi în acest fel, el îşi organizează reacţiile legate de raportul personal-social. De asemenea, Gesell observă raportul complex dintre agresivitate şi limbaj care se dezvoltă pe parcursul maturizării. Iată câteva exemple (bibliografie, 11, pp. 293 – 294):

La 2 ani

— Agresivitatea nu-i este caracteristică.

— Poate lovi, ataca, înghionti ori muşca alţi copii. Intră în conflict cu copiii pentru jucării.

— Face dezordine prin casă, dar nu distruge neapărat lucrurile.

La 2 ani şi 6 luni

— Are accese de furie: reacţii ale întregului corp extrem de agresive, determinate în special de mamă.

— Îi atacă agresiv pe ceilalţi copii cu intenţia de a răni: muşcă, loveşte, dă cu piciorul, mai ales în disputele pentru jucării.

— Foarte distructiv cu obiectele.

— «Fură» obiecte de la altul. Fără veste, poate să se îndrepte spre un necunoscut şi să-l lovească.

— Furia apare la amestecul altora în activităţile sale fizice ori în lucrurile care-i aparţin.

La 3 ani

— Un autocontrol crescând şi mai puţină agresivitate.

— Utilizarea limbajului începe să ia locul agresiunii fizice.

— Furia apare mai puţin din cauza amestecului cuiva în activitatea sa fizică şi mai mult din cauza unui asemenea amestec în planurile şi în lucrurile care-i aparţin.

La 3 ani şi 6 luni

— Ameninţări verbale de tipul «am să te fac fărâme». La 4 ani

— Agresivitate fizică: muşcă, loveşte, dă cu piciorul, aruncă.

— Agresivitate verbală: insultă, se laudă.

— Dur şi neglijent cu jucăriile.

— Poate să-i excludă pe alţii din grup într-un mod agresiv. La 5 ani

— Nu e în mod caracteristic agresiv.

— Poate să bată din picioare, să trântească uşa. Uneori are izbucniri de furie.

— Agresivitate verbală de tipul «am să te omor».

La 5 ani şi 6 luni

— Are loc tranziţia de la calmul vârstei de cinci ani la agresivitatea de la şase ani.

— Insultă: «puţi», «eşti un prost».

— Rezistă indicaţiilor: «nu vreau», «pleacă de aici».

— Accese de furie. Trânteşte uşile. Dă în părinţi sau în alţi copii.

— E distructiv în jocuri.

La 6 ani

— Este extrem de agresiv atât fizic, cât şi verbal.

— Face scene de furie: se trânteşte pe jos, loveşte, dă cu piciorul. Dacă e trimis în camera lui, nu stă acolo decât dacă se încuie uşa. Apoi poate distruge mobila.

— Spune despre sine că este «nebun».

— Insultă, ameninţă verbal: «Am să te omor.»

— Contrazice, se ceartă, rezistă: «Nu, nu vreau!», «încearcă să mă pui să fac asta!»

— Loveşte. Dă cu piciorul în adulţi sau în tovarăşii de joacă.

— Poate să arate o cruzime considerabilă faţă de animale, insecte, copii.

— Este distructiv cu obiectele.

La 7 ani

— Are un comportament mai puţin agresiv. De asemenea, mai puţine accese de furie şi rezistenţă mai mică la cererile mamei.

— Se poate bate destul de mult cu fraţii şi surorile.

— Poate ameninţa: «Am să te bat!»

— Poate da cu piciorul ori azvârli cu pietre.

— Formulează obiecţii verbale: «Nu e corect!», «Este o înşelătorie!»

— Dacă este furios, poate pleca din cameră sau de pe terenul de joacă.

La 8 ani

— Contactează mediul mai degrabă curios decât agresiv.

— Reacţionează la atacuri şi critici prin sentimente rănite mai degrabă decât în mod agresiv.

— Agresiunea e mai rar fizică – în principal, e verbală. Se ceartă, insultă ori face remarci dezagreabile.

La 9 ani

— Cearta şi bătaia sunt comune la băieţi, clar acestea pot fi accentuate şi de natura jocului (mai dur, de concurenţă etc.).

— Arată agresivitate, în special verbală. Obiectează la ceea ce fac ori spun alţii. Dă dovadă de criticism.

— Îşi exprimă verbal indiferenţa la cerinţele ori normele adultului.

IV TEMERI ŞI VISE

Temerile, fricile copilului nu trebuie să-i înspăimânte pe adulţi: să-ţi fie frică este normal şi natural. În plus, spune Gesell, «frica, precum focul, este utilă la locul şi la timpul potrivit; este însă dăunătoare dacă scapă de sub control» (bibliografie, 11, p. 296).

Temerile copiilor se schimbă odată cu vârsta, aceste schimbări fiind în relaţie cu maturizarea. Copilul (dar şi omul în general) manifestă frică atunci când se simte în nesiguranţă ori ameninţat de o

situaţie necunoscută. «La 16 săptămâni, el poate plânge ori de câte ori aude bătând pendula. La 24 de săptămâni, el ascultă bătăile fără a se mai teme; în schimb, plânge când vede că se apropie un străin. La 32 de săptămâni se teme de propria lui mamă dacă ea poartă o pălărie nouă.»

Schimbări similare au loc de-a lungul întregii copilării. Vechile temeri se sting pe măsură ce experienţa îl învaţă pe copil adevărata semnificaţie a lucrurilor. Copilul dobândeşte noi temeri deoarece detectează lucruri noi pe care în etapa anterioară era incapabil să le vadă din cauza imaturităţii. Noile percepţii demonstrează, de fapt, un progres al creşterii (bibliografie, 11, p. 297). Există fluctuaţii de dezvoltare în legătură cu tipurile şi gradele de frică: se constată că, în perioadele de echilibru relativ, frica de orice tip este mult mai puţin accentuată decât în perioadele în care organismul abordează noi stadii de dezvoltare.

Tot un semn al dezvoltării este tipul de teamă care se schimbă în funcţie de vârstă. Pe la 2 ani-2 ani şi 6 luni, frica este de tip auditiv (frica de sunete). Spre 3 ani, accentul se pune pe frica de tip spaţial şi vizual (frica de mişcare, frica de obiecte care sunt mutate din locul lor obişnuit, de măşti etc.). Între 4 ani-4 ani şi 6 luni se instalează din nou frica de tip auditiv (de sirena de pompieri, de exemplu). Vârsta de 5 ani nu este una temătoare; în schimb, pe la 5 ani şi 6 luni copilul se teme tare (de soneria uşii, de telefon, voci dezagreabile, zgomote produse de insecte). Spre 7 ani încep să apară temeri de ordin personal (de a nu întârzia la şcoală, de a nu fi plăcut de colegi, profesori, părinţi).

Procesul de creştere şi dezvoltare determină, de asemenea, în modul cel mai general, conţinutul reveriilor copilului, tovarăşii săi imaginari, visele din timpul nopţii, coşmarurile.

De exemplu, arată Gesell, în jurul vârstei de 2 ani, copilul începe să se joace imaginar cu obiectele, urmând structura:

1. Animează un obiect material.
2. Joacă rolul unui bebeluş.
3. Se joacă cu un obiect imaginar.
4. Se joacă cu un animal imaginar (36 – 48 de luni).
5. Joacă rolul unei alte persoane.

6. Are un alter-ego într-un tovarăş imaginar (între 5 şi 10 ani) (bibliografie, 11, p. 298).

V SINE ŞI SEX

Eul copilului se dezvoltă în relaţie cu eul celorlalţi. Prin mijlocirea văzului, prin atingeri pasive şi active, prin contactele permanente cu obiectele lumii exterioare, copilul îşi construieşte un fond de cunoaştere trăită, care devine nucleul identităţii de sine corporale. Socializarea eului progresează prin relaţiile cu ceilalţi, în special cu adultul. În acest proces există atât momente de dependenţă accentuată, cât şi perioade de iniţiativă personală. Limbajul are, în formarea şi dezvoltarea eului, un rol fundamental, ajutând copilul să-şi definească propriul statut şi să gândească singur. «Multe din gândurile şi sentimentele legate de propria fiinţă nu ajung să fie exprimate. Copilului îi place numele său înainte de a vorbi. Greu ar putea să-şi dea seama de sine dacă nu ar avea un nume.»

La început a fost numele lui. El îl aude atât de des, încât până la urmă îl identifică cu sine. Pas cu pas, interpretează alte nume şi operează diferenţieri semnificative între pronumele personale – persoana întâi, a doua şi a treia – şi între cazurile nominativ şi acuzativ. Progresul pe care îl face copilul între primul şi cel de-al zecelea an de viaţă poate fi rezumat într-o serie de propoziţii reprezentative pentru progresul său: «1. Johnny – ăsta-s eu. 2. Eu sunt eu. 3. Aceasta-i mama mea. 4. Acesta-i tatăl meu. 5. El este un bărbat. 6. Eu sunt un băiat. 7. Susan este o fată. 8. Şi ea are o mamă şi un tată. 9. Eu am fost un bebe. 10. Am crescut. 11. Eu vin din mama mea. 12. O să mă fac mare. 13. Merg la şcoală. 14. Sunt în clasa a doua. 15. Sper că învăţătorul mă place. Sper că Freddie nu e supărat pe mine. 16. Am opt ani. Vreau să cresc mare. 17. Am zece ani. Citesc revista… Când o să fiu mare, vreau să fiu inginer, ca tatăl meu» (bibliografie, 11, p. 311).

Aceste propoziţii demonstrează expansiunea eului. La început se face diferenţierea între eu şi non-eu, între mine şi tot restul. De foarte devreme, copilul începe să-şi dea seama de diferenţele de sex. La 2 ani, deosebeşte băieţii şi fetele după haine. Mai târziu înţelege şi diferenţele fizice fundamentale. Aceste descoperiri îl ajută să înţeleagă cine anume este el însuşi. De asemenea, el începe să realizeze treptat

că are un eu istoric şi un eu prezent. Odinioară a fost un bebeluş, acum nu mai e.

VI. RELAŢII INTERPERSONALE

Gesell delimitează trei mari domenii în interiorul cărora copilul cunoaşte şi se cunoaşte pe sine prin intermediul unor structuri relaţionale specifice. Aceste domenii sunt:

a. Căminul – care cuprinde tatăl, mama, bunicii, fraţii şi surorile, rudele, musafirii (copii şi adulţi).

Copilul de doi ani poate avea dificultăţi atunci când ambii părinţi sunt prezenţi în acelaşi timp; el se poate adapta individual fiecărui părinte, dar nu amândurora simultan. În funcţie de ciclurile de maturizare, el poate stabili relaţii diferite cu fiecare părinte. Astfel, la 6 şi la 8 ani, copilul este foarte ataşat de mamă. În schimb, la vârsta de 7 ani, relaţiile tind să fie mai echilibrate faţă de ambii părinţi. La 6 ani, deşi ataşamentul faţă de mamă este puternic, el se teme şi îl admiră pe tată mai mult decât pe mamă. Abia pe la 9 ani, relaţia tată-copil se întăreşte, mai ales dacă tatăl se dovedeşte a fi un bun tovarăş al copilului său. Acesta se află acum la vârsta la care începe să evalueze din punct de vedere intelectual şi moral acţiunile şi comportamentul părinţilor. Există diferenţe legate de sexul copilului şi de condiţiile familiale.

b. Şcoala – care cuprinde colegii de clasă, directorul, inspectorul, tovarăşii de joacă şi elevii din diferite clase

Şcoala aduce o extindere a relaţiilor interpersonale. În funcţie de gradul de maturitate emoţională a copilului de 6 ani, acesta poate trece cu bine sau nu pragul schimbării. Majoritatea copiilor reuşesc să se adapteze fără a avea mari dificultăţi. Relaţia dintre copil şi profesor începe să devină personală, iar de acest caracter interpersonal al relaţiei depinde mult adaptarea la şcoală. Dar acest caracter nu înseamnă similaritate cu relaţia dintre părinte şi copil. Structura relaţiei dintre copil şi profesor trebuie să fie diferită de cea din familie. Profesorii nu trebuie să-şi asume rolul părinţilor şi nici părinţii rolul profesorilor.

c. Comunitatea – care cuprinde mulţimea de persoane şi instituţii pe care copilul le întâlneşte în mod obişnuit ori întâmplător

pe stradă, în magazine, biserică, teatru, parc etc. Comunitatea conţine, de asemenea, elemente invizibile, dar cu impact personal, care sunt întrupate în legi, maniere, obiceiuri, comportamente locale, atitudini privind grupurile minoritare.

Copilul li se supune, dar devine conştient de ele treptat, pe măsură ce se maturizează.

Intrarea în comunitate este pregătită de experienţele timpurii ale copilului pe terenul de joacă. De asemenea, cei care vin în vizită în casă, întâlnirile părinţilor, pe care îi însoţeşte, cu diferite persoane pe stradă, în magazine vor iniţia legăturile copilului cu comunitatea. Activităţile de grup – de joc sau învăţare –, viaţa şcolii determină socializarea treptată a copilului.

VII. JOC ŞI TIMP LIBER

Copiii, spune Gesell, se dezvăluie pe ei înşişi cel mai bine prin joc. Jocul este o necesitate internă, şi nu o activitate impusă din afară. Există o gradare a intereselor în joc, care face parte din chiar procesul de maturizare. Nisipul îl tentează pe copilul de 18 luni şi el poate petrece mult timp manipulându-l. La 2 ani, jocul este ceva mai elaborat: copilul amestecă nisipul cu pietricele, umple găletuşa. Tot la 2 ani, el se joacă şi cu apă, umplând şi golind vasele. La 3 ani, utilizează nisipul umed şi face «prăjituri» cu ajutorul formelor de nisip. La S ani, preferă să transporte nisipul în camion de colo-colo. La 6 ani, construieşte deja structuri din nisip şi apă. La 7 ani, construcţiile sunt şi mai elaborate: din nisipul ud face străzi, case, lacuri, râuri.

Pe măsură ce copilul creşte, cultura determină din ce în mai mult tipul de joc şi conţinutul său. Există, de asemenea, variaţii date de diferenţele individuale şi de sex.

Un element subliniat de Gesell este acela că, în epoca noastră, tot mai dependentă de tehnologie, este nevoie de o protejare crescândă a sănătăţii psihice, precum şi a dezvoltării psihice a copiilor. Această protecţie necesită o înţelegere profundă a nevoii de joc şi a interesului pentru joc al copiilor, precum şi înţelegerea primejdiei de a introduce prea curând copilul în lumea adultă.

VIII. VIAŢA ŞCOLARĂ

1. Adaptare la şcoală

«De ce merg copiii la şcoală? Fiindcă a devenit atât de complexă civilizaţia noastră, încât căminul (familia) nu îi mai poate transmite singur copilului cultură. Căminul este atelierul cultural primar în care copilul învaţă alfabetul unei existenţe civilizate; rămâne însă un atelier extrem de important. Dar moştenirea acumulată în trecut şi bogăţia prezentului sunt atât de vaste, încât profesorii, şcoala, creioanele şi cărţile au devenit necesitate socială» (bibliografie, 11, p. 374).

«Vârsta de S ani este cea care reprezintă sfârşitul perioadei preşcolare», copilul fiind matur pentru clasa întâi; el acceptă separarea de familie şi se adaptează noii lumi.

2. Comportare în clasă

În clasa întâi, copilul de 6 ani, mai puţin «calm» decât la 5 ani, mai puţin «sigur», este totuşi foarte doritor de a învăţa. Copiază literele mari şi mici, dar, spre deosebire de perioada anterioară, face mai multe greşeli şi scrie invers multe litere. El este însă apt acum să înveţe din propriile greşeli. De aceea, subliniază Gesell, în această, perioadă nu trebuie să insistăm în mod rigid asupra corectitudinii şi «nu trebuie să punem toate ouăle noastre pedagogice într-un singur coş» (bibliografie, 11, p. 379).

Eroarea care se face, spune el, este aceea de a preda cititscrisul tuturor copiilor în acelaşi fel după o singură metodă. Există numeroase metode, care trebuie utilizate în mod flexibil, ca atare ori combinate, pentru a putea trata corect fiecare copil, în adevăratul înţeles al individualizării învăţării.

Iată scala dezvoltării acestor achiziţii fundamentale asociate cu şcoala (bibliografie, 11, pp. 395 – 398):

3. Citire

La 18 luni

— Arată cu degetul pentru a identifica imaginile dintr-o carte.

La 2 ani

— Numeşte ceea ce vede în imaginile din carte.

La 2 ani şi 6 luni

— Se face că apucă obiectele/fiinţele din cartea cu poze. La 3 ani

— Poate identifica unele litere mari dintr-o carte cu alfabetul sau din imaginile de pe cuburi.

La 3 ani şi 6 luni

— Poate identifica o literă după forma ei (rotundă sau angulară).

— Poate învăţa să identifice litera prin asociere liberă: de exemplu, «M de la mami».

— Îi plac cântecele despre litere.

— Doreşte să vadă imaginile din carte atunci când i se citeşte.

La 4 ani

— Identifică mai multe litere. Unii copii asociază litera percepută cu litera iniţială a unui cuvânt familiar – de pildă, «S de la Suzana».

— Îi place ca adultul să-i scrie numele pe lucrările pe care le face.

— Poate identifica o literă tară să o numească: «Asta-i în numele meu.»

La S ani

— Poate înceta temporar să recunoască literele pe care le cunoştea anterior. Îi place să identifice propoziţii sau cuvinte din cărţile familiare – de exemplu, exclamaţiile sau sunetele emise de animale.

— Identifică, de asemenea, cuvinte familiare de pe cutiile cu produse alimentare.

— Unor copii le place să sublinieze litere sau cuvinte dintr-o carte familiară.

— Poate citi separat literele dintr-un cuvânt şi întreabă:

«Mami, ce înseamnă p-u-i?»

A. 1 *.

— Îi place să citească unele cuvinte simple, formate din

2 – 3 şi chiar 4 litere – de exemplu, «mama».

— Încercând să identifice litera sau cuvântul, adesea selectează prima sau ultima literă dintr-un rând şi citeşte vertical, de jos în sus ori de sus în jos.

— Îşi recunoaşte propriul nume (prenumele).

— Foloseşte litere din lemn pentru a forma nume de persoane şi poate utiliza aceste cuvinte în combinaţie cu jocul de construcţii.

— Poate recunoaşte câteva cifre sau pe toate cele afişate pe ecranul ceasului ori legate activităţile de rutină. Poate identifica unele cifre din calendar, de pe telefon, ori numărul casei.

La 5 ani şi 6 luni

— Este bine familiarizat cu literele alfabetului.

— Poate «citi» imaginile unei cărţi.

— Îi plac poveştile cu copii.

— Când i se citeşte, priveşte imaginile, dar şi textul.

La 6 ani

— Este interesat atât de literele mici, cât şi de cele mari.

— Recunoaşte cuvinte şi propoziţii, uneori fraze.

— Găseşte cuvinte legate de imagine sau de poveste.

— Potriveşte cuvinte.

— Îi place să aibă materiale (cărţi, imagini) legate de propria experienţă.

— Când poate citi o carte, o recitește de multe ori.

— Face greşeli tipice când citeşte: adaugă cuvinte pentru a crea un echilibru de sens (de pildă, dacă e scris «un rege», el citeşte «un rege şi o regină»). Poate inversa înţelesul («vine» în loc de «pleacă», «eu» în loc de «tu»). Substituie cuvinte care au o anumită asemănare. Are tendinţa de a citi în rândul de dedesubt un cuvânt care este scris pe rândul de sus.

La 7 ani

— Poate citi fraze acum. Recunoaşte cuvinte familiare mai uşor şi mai rapid.

— Există mari diferenţe individuale în ceea ce priveşte viteza la lectură.

— Face greşeli tipice de citire: apar anumite adăugiri ori substituiri de cuvinte. Schimbă ordinea literelor – de exemplu, «are» în loc de «era».

4. Scriere

La 3 ani şi 6 luni

— Execută linii controlate, apoi mâzgăleşte.

— Copiind o cruce, poate să traverseze/secţioneze linia orizontală.

— Îi place să pună «chenar în jurul foii».

La 4 ani

— Scrie câteva litere, mare şi neregulat. Preferă literele rotunjite ori pe cele construite din linii. Literele sunt dispuse în pagină la întâmplare, în poziţii diferite, inclusiv orizontale, adesea inversate.

— Poate încerca să-şi scrie propriul nume (fetele fac această tentativă mai mult decât băieţii).

— Unii scriu primele câteva litere şi fac apoi diferite semne pentru următoarele. De asemenea, pot începe să-şi scrie numele pe un rând, dar îl continuă pe rândul următor.

La S ani

— Copilul scrie câteva litere, de mărimi şi în poziţii variate, unele dintre ele inversate.

— Cere ajutor pentru scrierea ori identificarea unor litere deja scrise: «Cum îl faci pe F? Asta e, nu-i aşa?»

— Poate recunoaşte o literă din propriul nume, fără a şti care anume este.

— Poate să scrie de la dreapta la stânga.

— Unora le place să copieze litere şi adesea o fac de la dreapta la stânga.

— Îşi scrie prenumele mare, neregulat – de obicei, cu litere din ce în ce mai mici spre sfârşitul numelui.

— Poate scrie cifre care au o semnificaţie pentru el («5» pentru vârsta lui, «12» pentru ora 12). Poate copia cifre de pe ceas sau din calendar.

— Mulţi scriu de la dreapta la stânga, inversând sau nu cifrele.

— Există variaţii mari în capacitatea de a scrie cifrele. Numerelor compuse din două cifre unii le inversează poziţia (scriu 31 în loc de 13) sau omit un element.

La 6 ani

— Poate scrie aproape toate literele, dar cu mai multe inversări.

— Scrie unele cuvinte. Amestecă literele mari cu cele mici, fără a le deosebi prin mărime.

— Scrie literele dintr-o singură trăsătură, cu mai puţine opriri.

— Scrie literele din ce în ce mai mare pe măsură ce se apropie

de sfârşitul rândului.

— Îi place să utilizeze materiale variate (cretă, diferite tipuri de creioane).

— Îşi scrie numele întreg. Poate scrie ambele nume în continuare ori scrie prenumele şi, dedesubt, numele de familie.

— Mulţi pot scrie cifrele de la 1 la 20. Scriu cifre mari pe rânduri orizontale. Pot încă inversa poziţia elementelor (31 în loc de 13). Pot scrie cifra inversat (de obicei, 3, 7 sau 9).

La 7 ani

— Scrie cuvinte şi propoziţii, utilizând şi litere mari, şi litere mici. Uneori înlocuieşte o literă mare cu una mică.

— Corectează literele pe care le-a scris invers (de obicei, începând cu 6 ani şi 6 luni), dar încă mai scrie uneori invers câte o literă ori omite o literă.

— Începe să separe cuvintele (pe care le scria până acum legate unele de altele).

— Îi place să copieze fraze.

— Îi place să scrie corect şi şterge mult.

— Scrie cifrele de la 1 la 20 şi chiar mai mari, tară greşeală. Uneori mai inversează câte o cifră.

— De obicei, scrie cifrele pe linia orizontală, dar unii copii le scriu într-o coloană verticală.

IX. SIMŢUL MORAL

În acest domeniu al maturizării şi dezvoltării, Gesell are în vedere evoluţia câtorva tipuri de comportamente:

1. Acuzare şi apărare La 18 luni

— Blamează «băltoacele» (când nu face la oliţă), dând vina pe alţii (pisica, bunica etc.). Spune «nu» atunci când e întrebat dacă el le-a făcut.

La 4 ani

— Dă vina pe obiectele inanimate ori spune că alţii bârfesc. Uneori acceptă însă că a greşit şi şopteşte: «S-a întâmplat!»

La 5 ani

— Neagă că a tăcut ceva dacă e întrebat direct.

— Dă vina pe persoana cea mai apropiată: «Uite ce m-ai pus să

fac.»

La 6 ani

— De obicei, îşi neagă fapta dacă e întrebat direct. Poate dă vina pe frate, prieten ori mamă.

La 7 ani

— Îi acuză direct pe alţii: «El a tacut-o». Se justifică: «Tocmai voiam să tac asta.»

La 8 ani

— Încă îşi mai neagă vina, dar nu-i blamează pe alţii. Se învinovăţeşte pe sine. Simte nevoia să se scuze. Îşi poate evalua propria acţiune.

La 9 ani

— Încearcă să-şi explice comportamentul, să arate cauza pentru care a tăcut un lucru.

2. Reacţie la instrucţiuni, pedeapsă şi recompensă

— În jurul vârstei de 3 ani, copilul începe să aibă reacţii corecte la instrucţiuni, încearcă să se conformeze şi să le placă altora. Este sensibil la laudă şi la pedeapsă.

— La 4 ani, doreşte mai puţin să placă şi nici nu este prea sensibil la pedepse şi la laude.

— La S ani, îşi manifestă nevoia de a fi îndrumat; cere şi acceptă îndrumările.

— La 6 ani, vrea să fie lăudat şi se împotriveşte pedepsei atât verbal, cât şi fizic. Pedeapsa nu-l face să-şi corecteze conduita.

— La 7 ani, de obicei reacţionează bine la laudă, deşi ea nu-i mai este atât de necesară. Se simte jignit, poate chiar să plângă dacă e criticat.

— La 8 ani, se simte vinovat când greşeşte, promite să nu mai facă. Nu-i plac glumele făcute pe seama lui.

— La 9 ani, acceptă critica, dar pusă într-o formă nonviolentă. Regulile grupului de prieteni devin mai importante decât regulile stabilite de părinţi. Începe să accepte glumele ce se fac pe seama lui.

3. Deschidere spre raţiune

— În jurul vârstei de 3 ani, copilul poate face ceva care îi displace dacă i se oferă un motiv interesant pentru el.

— La S ani, pe de-o parte, vrea să aleagă singur, dar, pe de altă parte, doreşte să se conformeze dorinţelor adultului şi să-i placă acestuia.

— La 6 ani, ezită între alegeri. Nu-şi schimbă hotărârea odată ce a luat-o. Dacă adultul insistă şi îi prezintă argumente, tot nu îşi schimbă hotărârea, dar explodează în accese de furie.

— Vârsta de 7 ani este una de tranziţie, în care conduitele diferă mult. Nu apare o structură regulată de comportament.

— La 8 ani, începe să asculte argumentele şi să se conformeze.

4. Simţul binelui şi al răului

— Abia pe la 4 ani copilul începe să înţeleagă existenţa unor reguli şi modalităţi de a se comporta.

— La 5 ani, simţul binelui şi al răului este raportat la ceea ce părinţii permit sau interzic. Nu-i place să i se spună că e rău, dar în jocuri poate să-i placă să joace rolul de «rău».

— La 6 ani, binele şi răul sunt încă relaţionate cu ceea ce părinţii aprobă sau dezaprobă. El este interesat de comportamentul tovarăşilor de joacă, dacă acesta e bun sau rău. Dacă începe să aibă o conduită nepotrivită în cursul unei activităţi, nu poate fi oprit de critica celorlalţi.

— La 7 ani, copilul are câteva noţiuni simple, generale despre bine şi rău, şi ştie că unele conduite sunt bune şi altele sunt rele. El doreşte să fie bun. Este mândru şi bucuros în zilele în care a fost «bun».

— La 8 ani, este conştient de existenţa bunătăţii şi răutăţii, şi poate încerca să le evalueze. Începe să detaşeze criteriul moral de ceea ce însemna până acum permisiunea sau interdicţia din partea părinţilor. Gândeşte despre lucruri ca fiind «corecte ori greşite» mai degrabă decât ca fiind «bune sau rele» (ca până acum), iar acest comportament devine mai stabil spre vârsta de 9 ani. La această vârstă vrea să facă lucrurile aşa cum trebuie şi îi este ruşine atunci când greşeşte.

5. Adevăr şi proprietate

În ceea ce priveşte problema adevărului:

— Ea se poate discuta de la vârsta de 4 ani – este vârsta de vârf

pentru verbalizarea imaginativă, în care se face foarte rar distincţia între ficţiune şi fapt (bibliografie, 11, p. 419).

— La 5 ani, deşi copilul continuă să exagereze, el începe să distingă realul de ceea ce el pretinde a fi.

— La 6 ani, copilul încearcă adesea să scape de pedeapsă spunând neadevăruri. Unii copii manifestă «onestitate» în declaraţiile verbale şi mărturisesc cu sinceritate ceea ce cred ei că este adevărul, dar vor încerca totuşi să trişeze în timpul jocurilor.

— Copilul de 7 ani minte mai puţin şi este preocupat de faptul că a minţi şi a trişa, în special în relaţia cu părinţii, nu este bine.

— Copilul de 8 ani se exprimă expansiv, spunând poveşti în care se laudă, dar, atunci când crede că este ceva important (pentru el), respectă adevărul.

— Copilul de 9 ani spune adevărul în cele mai multe cazuri. Poate însă afirma, de exemplu, că s-a spălat pe mâini, deşi nu a făcut-o; ori poate spune o minciună pentru a veni în ajutorul unui prieten sau frate ori soră.

Despre proprietate:

— La 18 luni, copilul are, de obicei, un obiect special (o jucărie, o păturică etc.) de care este ataşat şi tară de care nu poate dormi.

— La 2 ani posedă cât mai multe lucruri, pe care şi le reclamă: «Este al meu!» Este mândru de îmbrăcămintea sa, mai ales de pantofi, şosete, batistă. Nu este capabil să împartă lucrurile cu cineva.

— Pe la 3 ani, începe să împartă jucăriile cu alţii şi chiar ia cu el de acasă diferite obiecte la grădiniţă pentru a le arăta şi a se juca cu ele şi împreună cu ceilalţi copii.

— La 4 ani, devine iarăşi posesiv; se laudă cu lucrurile sale. Posesia se exprimă la fel de apăsat şi faţă de părinţi ori prieteni.

— Această posesivi ta te dispare pe la 5 ani, ca să apară din nou în forţă la 5 ani şi 6 luni, când doreşte să aibă mari cantităţi de obiecte (jucării). Nu are deloc grijă de ele, dar refuză cu îndârjire să renunţe la vreuna dintre ele.

— La vârsta de 6 ani, copilul ia diferite lucruri la şcoală, le arată şi le împarte cu alţii. Aduce acasă lucrări făcute la scoală. Duce la şcoală cadouri pentru profesori. Îi place să aibă multe lucruri, dar nu are grijă

de ele, ci le împrăştie peste tot.

— Copilul de 7 ani devine mai interesat de obiectele lui şi are grijă de ele. De acum înainte, comportamentul rămâne relativ constant, fără severele «reveniri» pe care le-a cunoscut de multe ori la diferite vârste.

X. PERSPECTIVA FILOSOFICĂ

Filosofia, spune Gesell, este, «la nivelurile ei cele mai înalte, o codificare a reflecţiilor omului asupra relaţiilor sale cu Universul. Copiii nu-şi codifică deliberat conceptele; cu toate acestea, ei au moduri de gândire şi de acţiune caracteristice, care exprimă relaţiile lor cu universul ce poate fi cunoscut. Ei posedă orientările şi tendinţele intelectuale care constituie esenţa unei filosofii în formare» (bibliografie, 11, pp. 423 – 424).

1 şi 2. Timp şi spaţiu

— Până la 2 ani inclusiv, copilul trăieşte în prezent. La 2 ani şi 6 luni însă, utilizează cuvinte ce implică trecutul, prezentul şi viitorul, fără – evident – a înţelege conceptele.

— La 3 ani, adaugă cuvinte referitoare la cele trei timpuri, mai ales pentru trecut; utilizează şi expresii privind durata («tot timpul», «pentru două săptămâni») – evident – fără a le înţelege semnificaţia.

— Copilul de 4 ani înţelege succesiunea evenimentelor de peste zi dacă există o relaţie între ele.

— Această înţelegere a succesiunii se dezvoltă pe la S ani, când copilul începe să manifeste un plus de interes pentru ceasuri şi calendare.

— La 6 ani, copilul înţelege anotimpurile, referindu-se la activităţile specifice care se desfăşoară în timpul fiecăruia.

— La 7 ani, copilul este capabil să spună ora exactă, în ce zi se află, în ce lună şi în ce anotimp.

— La 8 ani, începe să se intereseze de timpurile îndepărtate ale istoriei, dar nu în succesiunea evenimentelor, ci în funcţie de interesul său pentru un personaj/eveniment sau altul. («De exemplu – spune Gesell –, copilul nu ştie dacă George Washington este sau nu menţionat în Biblie.»)

În ceea ce priveşte spaţiul, evoluţia este asemănătoare:

— De la 1 an, copilul înţelege când i se spune «jos» sau «sus». Cuvintele legate de spaţiu apar mai înainte de înţelegerea – de altfel, concretă – a noţiunilor.

— La 3 ani, copilul poate da curs instrucţiunilor legate de aşezarea «peste» şi «sub» ceva, precum şi instrucţiunilor legate de cuvintele «mare», «înalt», «lung».

— La 4 ani, utilizează mai exact cuvintele referitoare la spaţiu şi le poate combina. Poate să pună o minge pe/sub/ în faţa/în spatele scaunului.

— Copilul de S ani este capabil să indice călătorii pe hărţi ori să deseneze hărţi simple, indicând, de exemplu, drumul de acasă până la şcoală. Poate fi interesat de spaţiu (de pildă, oraşe, ţări îndepărtate), dar nu şi de relaţiile spaţiale.

— De la 6 ani, mediul se lărgeşte. El cuprinde acum relaţii între cămin, cartier şi o comunitate din ce în ce mai vastă. Acest tip de înţelegere se dezvoltă spre 7 ani şi după.

— La 9 ani, copilul se interesează de istorie şi geografie. Îi plac hărţile. Îi place să citească biografii (în acord cu interesele şi înţelegerea sa).

3. Limbaj şi gândire

Gesell trece în revistă emisiile verbale ale copilului, începând cu sunetele scoase din gât de la 4 săptămâni. După rezultatele cercetărilor sale, copilul:

— Emite sunete vocalice de la 28 de săptămâni.

— La 40 de săptămâni, e capabil să pronunţe un cuvânt («dada», «mama»).

— La 15 luni, are un vocabular activ de 4 – 5 cuvinte.

— La vârsta de 2 ani, ajunge la un număr de cuvinte situat între 12 şi 1.000.

— La 2 ani şi 6 luni, limbajul devine un instrument util pentru copil.

Dezvoltarea se observă atât la nivelul vocabularului activ, cât şi în structura expresiilor verbale, care devin tot mai corecte din punct de vedere gramatical. Limbajul începe să devină mijloc de comunicare nu numai a unor idei, dar şi a unor sentimente, plângeri, laude,

povestiri; limbajul începe să se manifeste ca purtător de idei şi probleme, instrument al înţelegerii cauzalităţii, suport pentru apariţia gândirii critice.

4. Război

Observarea felului în care copiii îşi dezvoltă ideile despre război este firească pentru epoca cercetărilor majore şi scrierilor lui Arnold Gesell (cel de-al doilea război mondial). Foarte probabil, scala înregistrată de Gesell este mult influenţată de realităţile trăite concret de copiii din acea perioadă, în timp ce comportamentul actual al copiilor contemporani şi ideile lor poartă de bună seamă amprenta concepţiei de azi despre război.

5. Moarte

— Între 1 şi 3 ani, înţelegerea ideii de moarte este mai degrabă inexistentă ori extrem de redusă.

— Copilul de 4 ani utilizează cuvântul «moarte» având o foarte vagă idee despre sensul lui ori niciuna.

— La 5 ani, înţelege faptul că persoana moartă este imobilă, dar atitudinea sa este mai degrabă o înregistrare a faptului decât una emoţională.

— La 6 ani, copilul prezintă un început de răspuns emoţional; el se îngrijorează că mama va muri şi îl va părăsi.

Apare ideea de moarte ca rezultat al agresiunii şi uciderii.

— La 7 ani, ideile sunt similare, dar mai detaliate şi mai bine înţelese.

— La 8 ani, se observă un progres de la ideile concrete referitoare la cimitir şi funeralii la acelea mai subtile privind ceea ce se întâmplă după moarte.

— La 9 ani, el face trimitere la elemente logice ori biologice («nu e viu»; «când nu ai puls şi nici temperatură şi nu poţi respira»).

6. Divinitate

Observaţiile tăcute de Gesell privind achiziţia ideii de Dumnezeu de către copil sunt strâns legate de mediul cultural al epocii şi spaţiului în care s-au desfăşurat studiile, de obiceiurile, tradiţiile familiale şi cele ale comunităţii. De aceea, scala elaborată de Gesell trebuie privită în primul rând ca un jalon, ca un punct de reper, şi nu ca

un adevăr absolut. Iată rezumatul observaţiilor sale (bibliografie, 11, pp. 450 – 451):

La 2 ani

— Copilul nu are cu adevărat «simţ religios».

— Îi poate face plăcere să repete ultimele cuvinte ale unei rugăciuni. Unii copii pot fi capabili să frecventeze şcoala de duminică, dacă aceasta respectă metodologia creşei.

— Se poate teme de Moş Crăciun.

La 3 ani

— Poate repeta o rugăciune întreagă, aşa cum face cu poezioarele scurte de la grădiniţă.

— Poate manifesta un mai mare interes pentru şcoala de duminică/grădiniţă; e posibil să-i placă unele părţi din liturghie.

— Moş Crăciun devine mai semnificativ pentru el şi mai interesant.

La 4 ani

— E foarte interesat să pună întrebări concrete, factuale despre Dumnezeu. Noţiunea de Dumnezeu este, de obicei, introdusă de părinţi atunci când răspund la întrebările de tipul «de ce?» şi «cum». Comentariile şi întrebările sunt, în general, extrem de «nepotrivite».

— Copilul crede că părinţii sunt atotştiutori, atotputernici, eterni.

— Îi plac rugăciunile şi poate crea şi el rugăciuni pornind de la originalul lor.

— Îi pl ace şcoala de duminică şi este capabil să stea aşezat şi liniştit cea mai mare parte a liturghiei. Îi place şi muzica din biserică.

— Crede cu convingere în Moş Crăciun.

La 5 ani

— Mulţi copii continuă să fie interesaţi de Dumnezeu şi pun întrebări despre el. Unii cred că Dumnezeu este responsabil pentru tot. Când copilul cade, este pentru că Dumnezeu l-a împins. Alţi copii însă şi-au pierdut deja interesul.

— Le plac rugăciunile şi îşi creează propriile lor rugăciuni.

— Le place la şcoala de duminică, dar nu au astâmpăr în timpul serviciului religios.

— Îi abordează în mod concret, realist pe Dumnezeu şi pe Moş Crăciun.

— Consideră că sunt persoane care locuiesc în case etc. La 6 ani

— Copilul îmbrăţişează ideea unui Dumnezeu creator al lumii, al animalelor, al lucrurilor frumoase. Cere să meargă la şcoala de duminică. Îi place povestea Micului Iisus şi arată un interes emoţional faţă de ea. Este interesat de îngeri.

— Rugăciunile sunt importante, iar copilul se aşteaptă să i se răspundă la ele.

— Are sentimentul existenţei a doua forţe: rai şi iad, Dumnezeu şi diavol, bine şi rău.

— Este foarte hotărât în credinţa sa în Moş Crăciun şi se împotriveşte ferm oricărei sugestii că Moş Crăciun nu ar exista.

La 7 ani

— Interesul pentru Dumnezeu şi pentru rai devine mai reflexiv. Întrebările devin mai adecvate.

La 8 ani

— Este interesat de informaţiile referitoare la faptul că sufletul, şi nu corpul merge în Rai.

La 9 ani

— Interesul pentru problemele religioase nu mai este atât de puternic.

Copilul la felurite vârste: faze şi comportamente

Dacă psihologul american ar fi oferit doar o descriere a comportamentelor copilului, aceasta şi-ar fi păstrat în mod sigur interesul, dar ar fi rămas oarecum incompletă: abordarea analitică ar fi riscat să fragmenteze caracterizarea copilului, propunând un puzzle dificil de completat de către un începător (ca, de pildă, un părinte «începător»). Gesell şi colaboratorii săi au realizat însă pentru fiecare vârstă un tablou complet. Acesta este înscris pe o spirală imaginară reprezentând evoluţia relaţiilor sociale şi a autonomiei, o evoluţie care pendulează între dezechilibru şi echilibru, interiorizare şi expansivitate.

În general, fazele de expansivitate se situează în jurul vârstelor de 3, 4, 6 şi 8 ani, iar fazele de interiorizare în jurul vârstelor de 3 ani şi

jumătate, 5 şi 7 ani. Ele sunt evidente în comportamentul copilului. Faza de interiorizare se manifestă prin tendinţa copilului de a evita situaţiile noi, oamenii pe care nu îi cunoaşte. Dacă totuşi este forţat să le facă faţă, de obicei «nu se poartă frumos». Copilul aflat în fazele de expansivitate este, dimpotrivă, curajos, îi plac lucrurile noi, se simte bine în explorare.

Temperamentul are şi el o contribuţie la expresia acestor faze, accentuând ori micşorând efectul tendinţelor din interiorul etapelor. De pildă, fazele de interiorizare sunt mult mai atenuate, aproape neobservabile la un copil care e prin firea lui expansiv decât la unul interiorizat.

Pentru primii ani de viaţă, caracterizarea copilului se face în general urmărind patru aspecte ale comportamentului:

— Comportamentul motor (motricitatea)
— Comportamentul de adaptare (inteligent)
— Comportamental expresiv (limbajul)
— Comportamentul social

La unii copii se observă un comportament şi atitudini omogene, relativ echilibrate între cele patru domenii – adică un comportament adecvat vârstei şi având un ritm mai rapid sau mai lent de dezvoltare, în funcţie de caracteristicile individuale. Alţi copii însă prezintă decalaje mari între diferitele sectoare. De exemplu, pot avea un limbaj (comportament expresiv) foarte dezvoltat, dar întârzieri în aria comportamentului de adaptare. Aceste decalaje nu indică anormalitate, ci trebuie privite ca manifestări ale diferenţierii, individualizării, ritmului propriu.

Realitatea decalajului cere ca adultul – părinte sau profesionist – să exercite o activitate de stimulare adecvată, pe baza cunoaşterii şi înţelegerii caracterului natural al acestor distitmii. Iată, pe scurt, după Arnold Gesell, tabloul dezvoltării copilului în primii ani de viaţă:

Copilul de 1 an

Motricitatea

— Copilul merge în patru labe cu mare viteză, fie în genunchi, fie cu picioarele drepte. Are mereu tendinţa de a se ridica de jos şi este relativ pregătit pentru a sta singur în picioare; poate să meargă dacă

este sprijinit.

— Are capacitatea de a apuca lucrurile cu siguranţă, cu precizie.

— Are aproape capacitatea completă de a lăsa lucrurile din mână în mod voluntar.

Comportamentul de adaptare

— Arată deja o anume capacitate de apreciere a formei şi a numărului. Poate plasa un cub într-un container, un cub peste altul, manifestă o diferenţiere perceptivă specifică pentru formă (confruntat cu un joc de tip «încastrare» – o gaură pătrată şi una rotundă). Pune un cub lângă celălalt pe masă (începutul numărării).

— Apucă creionul şi mâzgăleşte pe hârtie.

— Practică jocul cu mingea împreună cu un adult (aruncă şi primeşte înapoi mingea aruncată).

Limbajul

Copilul ascultă cuvintele cu o atitudine calitativ nouă: le repetă, începe să asocieze acţiunea cu vorbele (de exemplu, dă mingea atunci când i se spune), învaţă câteva cuvinte noi. În dezvoltarea limbajului, ceea ce se manifestă pregnant la copil este reciprocitatea socială (schimburile verbale).

Comportamentul social

— Manifestă tendinţa de a repeta conduitele care îi fac pe ceilalţi să râdă şi, în acest fel, începe, într-un mod confuz, să-şi înţeleagă propria-i identitate. Copilul şi-a câştigat deja un statut în cadrul grupului familial, iar el este adesea centrul acestui grup.

— Este capabil de sentimente distincte: de afecţiune, gelozie, simpatie, nelinişte, frică, furie.

— Reacţionează la muzică, la sunete care se repetă ritmic.

— Se manifestă incipient simţul umorului: râde la unele surprize simple (un sunet, jocul de-a ascunselea cu mama).

— Dovedeşte un început de autonomie; poate mânca folosindu-şi degetele, freacă lingura de castronaş, o linge; exprimă prin gesturi faptul că nu-i e foame.

— Cooperează atunci când este îmbrăcat.

— Este receptiv la stările afective ale celorlalţi şi chiar manifestă o capacitate crescândă de a se adapta la ele.

Gesell consideră că acest comportament este o indicaţie a dezvoltării inteligenţei şi a structurării incipiente a personalităţii.

Copilul de 2 ani

Motricitate a

Este vârsta motricităţii, iar cele mai numeroase satisfacţii ale copilului sunt legate de achiziţionarea diferitelor deprinderi motrice.

— Copilul face progrese în controlul postural.

— A dobândit un echilibru mai bun.

— Are o flexibilitate mai mare a încheieturilor, astfel că merge bine şi chiar aleargă.

— Poate urca şi coborî scările, poate sări de pe ultima treaptă.

— Dă cu piciorul în minge atunci când i se cere.

— Îi place să danseze, să sară, să bată din palme.

— Are o mai mare capacitate de apucare şi manipulare a obiectelor.

Comportamentul de adaptare

— Are o capacitatea mai mare de concentrare, precum şi de memorare.

— Îşi caută jucăriile care lipsesc, îşi aminteşte evenimente petrecute ieri.

— În jocul de încastrare pune cubul pătrat în gaura pătrată şi pe cel rotund în cea rotundă.

— Identifică multe imagini, ceea ce este un bun start perceptiv pentru a identifica primele litere.

— Începe să facă deosebirea între alb şi negru; poate utiliza nume de culori, dar încă nu le deosebeşte.

— Simte ce înseamnă un obiect comparativ cu mai multe, ceea ce pregăteşte numărarea de mai târziu.

— Pune trei cuburi unul peste altul (turnul) sau trei cuburi unul lângă altul (trenul).

Există o structură interdependenţă între dezvoltarea mintală, cea motrică şi limbajul incipient. Copilul, spune Gesell, pare că gândeşte cu muşchii (motricitatea). De asemenea, adesea vorbeşte în timp ce execută un act şi execută un act pe care îl exprimă verbal.

Limbajul

Copilul are câteva sute de cuvinte în vocabular, dar ele sunt utilizate diferit: unele par a fi mai degrabă doar sunete noi, în timp ce altele capătă semnificaţia unor propoziţii. Predomină substantivele. Pe locul doi se află numele de acţiuni. Treptat, acumulează câteva pronume – în ordine, ele sunt: al meu, mie, tu şi eu (ele apar după vârsta de 2 ani). Vorbind despre el însuşi, foloseşte nu pronumele personal, ci prenumele. De asemenea, înţelege mai bine dacă, într-o conversaţie, celălalt îi foloseşte prenumele, şi nu pronumele personal «tu» (de exemplu, înţelege mai degrabă când i se spune: «Dănuţ, aruncă mingea!» decât «Tu arunci mingea»).

Prin aceeaşi propoziţie copilul exprimă atât intenţia, cât şi acţiunea în sine: «Dănuţ bea lapte» înseamnă şi că el într-adevăr bea lapte în acel moment, dar şi că doreşte să bea lapte, tocmai intenţionează să bea lapte ori că îi este sete şi cere să i se dea lapte. Apar jocurile de limbaj: copilul repetă cuvinte, le îngână, le spune ca pe o incantaţie. Îi plac poveştile în care apar sunete şi zgomote pe care le poate imita.

Din punctul de vedere al dezvoltării gândirii, el ajunge să formuleze o judecată negativă – «A nu este B» («păpuşa nu este maşină») –, pe care Gesell o consideră cea mai înaltă achiziţie; conform psihologului american, judecata negativă exprimă înţelegerea faptului că există o diferenţă între cuvinte şi obiecte, că există cuvinte care le corespund unor anume obiecte, dar nu altora.

Comportamentul social

— Apare un anume sens fragmentat al identităţii; copilul spune «al meu», vădind clar un simţ al proprietăţii; utilizarea, fie şi rudimentară, a pronumelui personal arată că el a început să facă distincţii precise între el şi ceilalţi. Se recunoaşte şi se numeşte pe sine atunci când se vede în oglindă. Mama este încă în mare măsură parte din el însuşi.

— În ceea ce priveşte jocul, copilul are relaţii puţine şi de scurtă durată cu tovarăşii de joacă. În cea mai mare parte a timpului, se adânceşte în jocul solitar sau paralel. Jocul se dezvoltă şi, indiferent dacă e vorba de un băiat sau de o fată, el ilustrează îndeosebi relaţia mamă-copil prin manipularea păpuşilor. Într-un mod confuz, copilul

începe să înţeleagă relaţia dintre el şi mamă, precum şi faptul că el este detaşat de aceasta; sentimentul de detaşare contribuie la structurarea eului.

— Mai mult decât cooperant, copilul ajută atunci când este îmbrăcat sau dezbrăcat. Găseşte mânecile, îşi trage ciorapii din picioare. Foloseşte lingura fără să mai împrăştie mâncarea peste tot. Se supune unor cereri simple – de exemplu, să aducă papucii bunicului. Râde contagios. Îşi diversifică gama afectelor: arată silă, simpatie. Apar semne de «vinovăţie» atunci când arată o lipsă de control al sfâncterelor; Iasă capul în jos ori îl acuză pe frăţiorul mai mic sau căţelul; acest sentiment al ruşinii nu este – evident – atât de adânc pe cât îl sugerează mimica sa.

Copilul de 3 ani

Motricitatea

— Copilul de 3 ani, ca şi cel de 2 ani, găseşte plăcere în activităţi motorii, dar nu atât de exclusiv. Îi plac mult şi jocurile sedentare: este interesat de manipularea creioanelor şi a altor materiale de joacă. Se produce o schimbare în ceea ce priveşte interesele motorii.

— Desenul spontan, ca şi cel imitativ, exprimă o dezvoltare a mişcărilor fixe: traseele sale grafice sunt mai clare, mai puţin difuze şi repetitive.

— Coordonarea motorie crescândă a muşchilor mici se manifestă şi prin:

— Construcţia turnurilor, care ajunge să implice până la nouă-zece cuburi

— Plierea unei foi în lung sau în lat (dar nu pe diagonală)

— Se dezvoltă coordonarea muşchilor mari şi cea generală. Astfel, copilul:

— Aleargă mult mai bine, încetineşte ori accelerează mai uşor

— Urcă scările fără ajutor, alternând picioarele

— Învaţă să meargă pe bicicletă

— Reuşeşte (cu dificultate) să stea pentru o secundă într-un picior

Comportamentul de adaptare

Datorită achiziţiilor în plan perceptual şi verbal, precum şi în cel al motricităţii fine, la copil se observă o tendinţă de ordonare, de aranjare. Dacă i se dau, de exemplu, patru cuburi pentru a se juca, el are tendinţa de a le ordona într-un pătrat care să le cuprindă pe toate. Se dezvoltă percepţia formelor – reuşeşte proba de încastrare pentru cerc, pătrat şi triunghi. Totuşi, coordonarea ochi-mână nu este suficient de avansată pentru a desena, de exemplu, o cruce după model; copilul trebuie să asiste la executarea ei şi să o traseze imitând mişcările. În schimb, copiază cercul numai după model. Recunoaşte imaginea atunci când i se dă o jumătate din ea. Recunoaşte o figură văzând jumătăţile ei. Înţelege şi execută ceea ce i se spune.

Achiziţiile intelectuale, consideră Gesell, se datorează în mare măsură dezvoltării limbajului.

Limbajul

La 3 ani, cuvintele au devenit instrumente pentru a desemna lucruri percepute, idei, relaţii. Vocabularul se dezvoltă foarte mult; continuă însă o dezvoltare inegală a diferitelor categorii de cuvinte; unele sunt utilizate des şi corect, altele sunt în stadiul de achiziţie. Se observă jocuri solitare în care copilul îşi experimentează cuvintele, propoziţiile şi sintaxa.

În jocul dramatic, copilul este şi actor, şi povestitor; dramatizează o serie de roluri nu neapărat din plăcerea jocului, ci mai ales din dorinţa de a-şi exersa vorbirea şi verbalizarea gândurilor. Se dezvoltă jocurile cu vorbele, «incantaţiile». Copilul învaţă să asculte şi, în mare măsură, ascultă pentru a învăţa.

Comportamentul social

Se manifestă o adaptare activă, o supunere la cerinţele mediului, o nevoie de aprobare din partea celor din jur. Nu e vorba de supunere oarbă – copilul doreşte să înţeleagă şi să se integreze; îşi poate chiar sacrifica o satisfacţie imediată pentru o alta, promisă pentru mai târziu. Copilul îşi exprimă prin cuvinte sentimentele, dorinţele, chiar problemele.

Are crize de furie, care sunt însă scurte; poate trăi pe durate mai mari tensiunea, neliniştea, gelozia. Deşi este interesat să se joace cu alţi copii, cooperarea este încă sumară, schiţată – preferă jocul solitar

sau paralel. Începe să înţeleagă cum trebuie să-şi aştepte rândul, îi face plăcere să aştepte şi chiar să-şi împartă jucăriile cu celălalt. Copilul de 3 ani a câştigat şi multă autonomie în autoservire. Mănâncă singur şi destul de îngrijit. Arată un interes mai mare pentru a se îmbrăca şi dezbrăca, îşi poate descheia uneori nasturii, îşi desface şireturile şi îşi scoate pantofii şi ciorapii.

Copilul de 4 ani

Motricitatea

— Aleargă mult mai bine; poate sări cu ambele picioare sau într-un picior, deşi nu cu multă flexibilitate; îşi poate păstra ceva mai mult echilibrul stând într-un picior şi, de asemenea, poate merge pe o scândură lată de 6 cm.

— Poate arunca mingea cu mai multă îndemânare; «coase» cu un ac mare (croşetă) pe carton, introducând acul în găurile gata tăcute.

— Îşi poate încheia nasturii; unii copii îşi pot lega şireturile.

— Desenează mai ferm; copiază mult mai bine cercul decât la 3 ani; poate desena şi o cruce; nu poate copia încă un romb după model.

Comportamentul de adaptare

Gesell ilustrează saltul calitativ al inteligenţei copilului printr-o istorioară adevărată: «Unui băieţel de 4 ani din mediul urban i s-a arătat o imagine cu un miel care sugea de la oaie. A fost întrebat: „Ce ia (suge) mielul de la mama lui?" Răspunsul a fost prompt: „Benzină."»

Gesell arată că răspunsul, având în vedere şi mediul din care provine copilul, este amuzant, dar şi absolut corect: copilul ştie – vag şi la modul cel mai concret – că benzina este o sursă de energie. Benzina face lucrurile să meargă, deci ea poate să-l facă şi pe miel să meargă. Este evidentă deci capacitatea de generalizare şi abstractizare de care dispune copilul acum.

Este perioada întrebărilor, ceea ce denotă o foame de informaţii.

Copilul poate să numere până la 4 sau mai mult, dar conceptul de număr nu trece decât cu dificultate de «unu», «doi» şi «mulţi». Copilul de patru ani, spune Gesell, are o minte mai degrabă preocupată decât profundă. Gândirea sa este mai degrabă consecutivă şi combinatorie decât sintetică.

Poate avea un tovarăş de joacă imaginar; se dezvoltă jocul

dramatic, dar copilul nu poate susţine un rol mai mult timp.

În desenul copilului apare o combinaţie de simbolizare şi de realitate percepută literal. Desenul omuleţului tipic pentru această vârstă este un cap cu două apendice, precum şi, eventual, doi ochi. Corpul nu apare, de obicei, decât după S ani. Unitatea corpului poate fi realizată prin executarea unui cerc ce înconjoară părţile. Dacă i se arată un desen incomplet al omuleţului, el poate să observe trei elemente care lipsesc. Dacă pune ochiul lipsă, copilul comentează: «Acum poate să vadă!»

Se dezvoltă jocul de construcţie; copilul creează construcţii pe care le foloseşte uneori în jocul său dramatic.

Limbajul

— Este fluent, are mare uşurinţă în vorbire şi pune tot felul de întrebări, aproape fără pauză; întreabă mereu «de ce?» şi «cum?», fără să fie interesat întotdeauna şi de răspuns.

— Îi place să se joace cu cuvintele şi se amuză schimbând unele sunete.

— Achiziţionează noi structuri gramaticale, noi expresii. Nu-i place să repete cuvintele.

— Este capabil de conversaţii lungi. Poate spune poveşti relativ lungi, amestecând adevărul cu ficţiunea. Poate discuta despre lucruri cum ar fi războiul şi crima, urmând o logică proprie.

Gesell citează o astfel de conversaţie:

«Arthur (4 ani): Soldaţii sunt oameni răi. Îi omoară pe ceilalţi.

Betty (4 ani): Soldaţii nu sunt răi. Dacă face rău cineva, ei îl împuşcă. Dacă un om rău prinde o pasăre, atunci soldaţii îl împuşcă.

Arthur (neconvins): Atunci, dacă Anglia prinde o pasăre, soldaţii o să împuşte Anglia.»

Comportamentul social

— Copilul manifestă o combinaţie specifică de independenţă şi sociabilitate. Are obiceiuri personale, un mod de a afirma ceva «ca un şef», un anume dogmatism emfatic.

— Se simte important şi independent. Este capabil să se îmbrace şi să se dezbrace, se piaptănă şi se spală pe dinţi, având nevoie de foarte puţin ajutor. Mănâncă independent şi îşi alege felurile de

mâncare (are preferinţe).

— Îi place să meargă la baie (toaletă) împreună cu alţii pentru a-şi satisface noua curiozitate care se trezeşte.

— Nu se mai bucură de jocul solitar. Îi place să se joace cu alţii, face cunoştinţe noi. Preferă grupul de doi sau trei copii, îşi împarte la grădiniţă lucrurile pe care le aduce de acasă. Are însă manifestări bruşte, nepotrivite cu situaţia: face pe şeful, îi direcţionează pe ceilalţi.

— Este foarte vorbăreţ. Se referă în special la el (eu… eu…), dar multe dintre afirmaţiile lui trimit la contextul social, la relaţiile cu ceilalţi. Cere permanent aprecierea celorlalţi şi, de asemenea, îi critică pe ceilalţi.

— Este înclinat spre frici de multe ori inexplicabile: frica de întuneric, frica de «moşu», frica de cocoş, de pene ori de o bucată de pânză.

— Nu este capabil încă să facă deosebirea între adevăr şi ficţiune.

Copilul de 5 ani

Motricitatea

— Corpul este mult mai agil şi controlul asupra lui, mult mai precis; sare cu ambele picioare ori într-un picior cu mai mare siguranţă.

— Atitudinea sa posturală este naturală şi graţioasă; mişcarea este uşoară, cu economie de energie.

— Coordonarea mişcărilor motricităţii fine este dezvoltată. Manevrează diferite unelte şi instrumente cu mare

precizie; se poate spăla pe dinţi, se piaptănă şi se spală pe faţă fără să fie asistat.

— Utilizează creionul cu mai mare siguranţă. Desenează un omuleţ ce poate fi recunoscut.

— Poate copia după model cercul, pătratul şi triunghiul. Are însă dificultăţi când încearcă să copieze rombul.

Comportamentul de adaptare

— Copilul rezolvă acum probleme simple implicând relaţii geometrice şi spaţiale. Poate reface un jeton de carton de forma unei

cărţi de vizită tăiat pe diagonală. Poate rezolva sarcini complexe de încastrare.

— Desenul omuleţului se îmbunătăţeşte mult: el devine complet din cap până în picioare, chiar cu diferenţierea părţilor. Şi în alte desene apare atenţia pentru detaliu.

— În ceea ce priveşte numărarea, copilul numără 10 obiecte şi poate să facă adunări până la 5, manipulând obiecte. Poate spune, de asemenea, câţi ani are.

— Simţul timpului şi al duratei sunt mai precise. Copilul poate urmări acţiunea unei povestiri şi poate repeta corect secvenţe lungi. Poate urmări realizarea unui proiect de joc de pe o zi pe alta, corelată cu înţelegerea şi exprimarea a ceea ce a fost ieri ori va fi mâine. Poate cânta un cântec. Atunci când desenează ori pictează, ideea precede execuţia (în fazele anterioare, executarea desenului preceda ideea ori era simultană cu ea, titlul desenului cunoscând variaţii chiar în timpul desenării).

Limbajul

— Sunetele sunt, în general, achiziţionate aproape toate.

— Răspunsurile copilului la întrebările care i se pun sunt mai precise şi la obiect, iar întrebările copilului sunt mai puţine şi mai relevante; el ascultă răspunsurile cu intenţia de a se informa.

— Limbajul este, în general, complet şi în ceea ce priveşte forma gramaticală. Copilul utilizează toate tipurile de propoziţii, inclusiv pe cele care cuprind afirmaţii ipotetice şi condiţionale. Vocabularul se dezvoltă mult: co

pilul foloseşte mult mai corect prepoziţiile şi conjuncţiile.

— Trecerea de la o înţelegere concretă a afirmaţiilor – proprie copilului de 4 ani – la un nivel mai abstract este ilustrată de Gesell printr-o conversaţie între doi copii, unul de 4 şi celălalt de 5 ani:

«Patru ani: Ştiu că Ponţiu Pilat a fost un pom.

Cinci ani: Nu, Ponţiu Pilat nu a fost un pom deloc. Patru ani: Ba da, era un copac, pentru că se spune „El a suferit sub Ponţiu Pilat”, aşa că sigur a fost un pom. Cinci ani: Ba nu, sunt sigur că Ponţiu Pilat era o persoană, şi nu era pom.

Patru ani: Ştiu că era un pom, pentru că el a suferit sub un pom – un pom mare.

Cinci ani: Ba nu, a fost o persoană, dar a fost o persoană foarte ponţioasă» (bibliografie, 11, p. 5).

— Jocul dramatic se află în deplina sa dezvoltare; este un dialog susţinut, cu roluri bine conturate, vizând situaţiile vieţii obişnuite; copilul, prin aceste jocuri, depune un efort impresionant pentru a înţelege faptele şi relaţiile. Chiar şi dramatizarea scenelor de moarte, ucidere, boală, chirurgie, accidente – subliniază Gesell – nu are atât un caracter emoţional, cât unul de reprezentare a

— Din punctul de vedere al dezvoltării operaţiunilor intelectuale, copilul urmează întru totul evoluţia stadială piagetiană.

Comportamentul social

— Copilul de cinci ani câştigă mult în autonomie şi independenţă. Este suficient de matur pentru a se adapta unui tip simplu, concret de cultură; de aceea pare şi chiar este numit un «mic adult».

— În familie se arată supus şi pune puţine probleme: doarme bine, deprinderile igienice sunt achiziţionate, la

faptelor.

fel cele de îmbrăcare-dezbrăcare; îşi îndeplineşte îndatoririle zilnice. Este interesat să dea ajutor la treburile casnice.

— Are atitudini protectoare faţă de fraţii ori tovarăşii de joacă mai mici.

— În cazul în care se pierde pe stradă, cere ajutor, fiind capabil să-şi spună numele şi adresa.

— Are o anumită capacitate de a-şi face prieteni; sociabilitatea sa are o nouă calitate; se joacă în grupuri de doi sau cinci. Se joacă şi cu prieteni imaginari. Preferă limpede jocul în grup jocurilor solitare. Îi place să plece în excursie, îi plac hainele şi îi place să le poată alege.

— Dă dovadă de politeţe şi de tact în comportament şi în vorbire (desigur, este vorba şi de educaţie).

— Este mult mai conştient de diferenţele culturale, precum şi de cele dintre cele două sexe.

— Poate trăi încă frici şi nelinişti puternice, dar, în general, este

stabil în viaţa emoţională. În situaţii mai puţin complexe, pe care le poate înţelege şi stăpâni, manifestă seriozitate, simţ al scopului, răbdare, perseverenţă, generozitate, prietenie.

— Se bucură şi e mândru de ceea ce are, ca şi de producţiile sale artistice; este mândru că merge la şcoală şi bucuros de toate realizările sale. Este mai sigur pe sine, încrezător în alţii şi conformist din punct de vedere social.

Primii cinci ani de viaţă, subliniază Gesell, sunt ani de pregătire. Urmează o altă etapă compactă a vieţii, cea dintre 5 şi 10 ani, care este o perioadă de mijloc; acesteia îi urmează adolescenţa şi maturitatea, etape de completare. În perioada numită «de mijloc» se petrec o serie de schimbări subtile, multe dintre ele ascunse şi care, atunci când se manifestă, produc interpretări greşite; părinţii tind să învinovăţească şcoala, iar profesorii înclină să învinovăţească părintele şi copilul. Faptele sunt judecate în termeni exteriori, cum ar fi succesul sau eşecul şcolar.

În această perioadă în care copilul se dezvoltă, între pregătire şi împlinire alternează un echilibru relativ şi un dezechilibru tranziţional (de progres) legat de activitatea introvertită şi cea extravertită, activitatea din şcoală şi cea de acasă, interesele proprii faţă de relaţiile de grup. Tendinţele şi fluctuaţiile în dezvoltare trebuie să fie cunoscute de familie şi de educatori – tocmai ignorarea acestor căi ale dezvoltării generează dificultăţile.

În opinia lui Gesell, abordarea din exterior a educaţiei, în familie sau în şcoală, pe baza unor teorii ale învăţării care prin ele însele sunt limitate, trebuie schimbată cu educaţia fondată pe psihologia dezvoltării, mult mai utilă pentru înţelegerea comportamentelor copilului.

Efecte educaţionale

Dintre toţi psihologii care au studiat dezvoltarea copilului, Arnold Gesell este, probabil, cel mai uşor de citit şi de înţeles. Copiii sunt observaţi şi studiaţi, iar constatările sunt redactate într-o manieră accesibilă tuturor, chiar şi unei mame «începătoare».

Interesantă este, în primul rând, permanenta «mişcare» a proceselor psihice, care caracterizează copilul în diferitele sale stadii

de dezvoltare: unul şi acelaşi copil se dovedeşte a nu fi deloc acelaşi de la un an la altul.

Mai mult, această modificare este exemplificată prin reacţii şi comportamente verbale ale copilului. Aşadar, ce poate înţelege adultul educator din această descriere?

Poate mai întâi să observe cu atenţie copilul şi să compare datele pe care le obţine cu trăsăturile vârstei precizate de Gesell. Două lucruri trebuie însă luate în considerare: copiii studiaţi de Gesell aparţineau unui mediu «de mijloc», în care grija familiei pentru copii era firească, tară excese (nici abundenţă, nici precaritate); Gesell s-a ocupat mai ales de copilul «normal», într-un context familial «normal». Nu toţi copiii provin dintr-un asemenea mediu. Unii sunt excesiv de stimulaţi în

familie, astfel încât par mult mai maturi şi mai inteligenţi decât ar fi normal pentru vârsta lor. Alţii, în schimb, semiabandonaţi în familii în care părinţii sunt obligaţi să muncească fără încetare ori chiar efectiv abandonaţi în instituţii, pot părea, la prima vedere, că au un handicap. În fond, este vorba numai de lipsă de atenţie din partea adulţilor şi de ignoranţă din partea copilului. Astfel că, la evaluarea nivelului de maturizare a copilului şi a posibilităţilor de a fi educat, trebuie să avem întotdeauna în vedere mediul din care provine acesta.

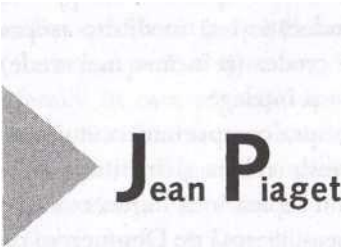
Al doilea element ce trebuie luat în considerare este epoca în care Gesell şi-a întreprins cercetarea. Evoluţia societăţii a determinat schimbări în comportamentul copilului, chiar dacă procesele psihice, modul de dezvoltare generală şi specifică au rămas, fără îndoială, aceleaşi. Schimbările au fost determinate în special de accesul mult mai facil al copilului la informaţie şi de mulţimea mijloacelor prin care această informaţie ajunge la copil. Aşa se face că anumite deprinderi el le poate câştiga mult mai devreme. De pildă, spune Gesell, la S ani şi 6 luni, copilul «citeşte» imaginile unei cărţi, iar abia la 6 ani el se interesează de litere şi uneori este chiar capabil să citească cuvinte şi propoziţii. Astăzi, aceste achiziţii apar mult mai devreme. Pe de altă parte, copilul lui Gesell este în avans: la 7 ani, el poate citi un text mai mare. În epoca noastră, din cauza incompetenţei celor care stabilesc

politica educaţională, copilul este condamnat la ignoranţă şi chiar la interdicţia de a citi şi scrie pe motiv că la 7 ani abia se află la vârsta clasei întâi. Mulţi copii învaţă însă spontan să scrie şi să citească până la această vârstă, ceea ce corespunde liniei unei dezvoltări normale, dar şi rezultatelor lui Gesell.

Contextul social larg îşi pune şi el amprenta asupra dezvoltării cognitive a copilului. În perioada în care şi-a desfăşurat Gesell cercetarea a avut loc un război mondial care, fie şi indirect, a atins şi SUA. De aceea, ideile copiilor despre război, viaţă şi moarte, divinitate sunt marcate de evenimente. Gesell scoate însă în evidenţă pentru prima dată faptul că un copil este capabil să gândească, să emită judecăţi şi să mediteze asupra unor teme majore despre care se credea (şi încă se mai crede) că numai adultul le poate observa şi înţelege.

Tot Gesell ne atrage atenţia asupra comportamentului imitativ al copilului în ceea ce priveşte religia şi instituţia religioasă. Gândirea copilului, care nu separă încă lumea reală de propria imaginaţie, îi pune pe aceeaşi treaptă pe Dumnezeu, pe îngeri şi pe Moş Crăciun. Interesul faţă de Dumnezeu variază în funcţie de vârstă – de aceea, nici comportamentul negativ şi nici cel pozitiv nu trebuie privite altfel decât ca nişte etape tranzitorii.

În dezvoltarea generală a copilului alternează fazele de expansivitate şi cele de interiorizare. Dacă în primele copilul e activ, vioi, dornic de achiziţii, în celelalte el arată mai degrabă o regresie. Educatorul nu trebuie să se îngrijoreze, ci să aştepte cu răbdare ca dezvoltarea să-şi urmeze cursul, tară a-i face reproşuri copilului. Aceasta nu înseamnă că e de aşteptat ca el să fie pasiv, ci dimpotrivă. Educatorul – părinte sau cadru didactic – e bine să rămână atent, flexibil în acţiunea sa educaţională, care trebuie să fie adaptată diferitelor stadii de dezvoltare a copilului.



Jean Piaget s-a născut la 9 august 1896, la Neuchitel, în Elveţia. A tăcut studii de biologie, încheiate cu un doctorat. De asemenea, a studiat psihologia la Paris. A fost profesor şi mai târziu director al Institutului «J.-J. Rousseau» din Geneva, fondat de E. Claparede. A fost director al Centrului International de Epistemologie Genetică. S-a stins din viaţă la 16 septembrie 1980.

Jean Piaget abordează psihologia genetică într-o manieră esenţial nouă. Studiază formarea inteligenţei la copil, formarea judecăţii morale, relaţia dintre limbaj şi gândire, jocul şi visele la copil. Printre lucrările ce compun monumentala sa operă se numără: Le Langage et la Pensée chez l'enfant («Limbaj şi gândire»), Le Jugement et le Raisonnement chez l'enfant («Judecată şi raţionament la copil»), La Naissance de l'intelligence chez l'enjant («Naşterea inteligenţei la copil»), La Construction du reel chez l'enfant («Construirea realului la copil»), La Formation des symbols chez l'enfant («Formarea simbolurilor la copil»), Le Jugement moral chez l'enjant («Judecata morală la copil»).

fi Dezvoltarea intelectuală

Piaget priveşte inteligenţa ca pe un proces care suferă schimbări în timp, fiind, de asemenea, mijlocul fundamental prin care omul se adaptează la mediu. Acest proces implică efortul individual de a construi o înţelegere a realităţii prin interacţiune cu ea. Cunoştinţele nu sunt un dat, ci trebuie descoperite prin activitate.

Pe parcursul copilăriei şi adolescenţei, se petrec schimbări calitative care pot fi reprezentate ca stadii de dezvoltare. Jean Piaget consideră că, ţinând seama de aceste schimbări, se pot identifica patru stadii, şi deci tot atâtea etape în dezvoltarea inteligenţei:

— Stadiul sen7. orio-motor – între 0 şi 2 ani

— Stadiul preoperaţional – între 2 şi 7 ani

— Stadiul operaţiilor concrete – între 7 şi 11 ani
— Stadiul operaţiilor formale – între 11 şi ÎS ani

Fiecare individ parcurge în mod necesar aceste stadii la aproximativ aceeaşi vârstă. Trebuie precizat însă că vârstele indicate pentru diferitele stadii reprezintă doar o medie. Copiii trec de la o etapă la alta în ritmul lor propriu, unii mai rapid, alţii mai lent, mai ales în funcţie de factorii de mediu şi, în principal, în funcţie de stimularea pe care o primesc în familie. Invariabilă este ordinea în succesiunea stadiilor. Fie că e vorba de o trecere rapidă de la un stadiu la altul, fie că se înregistrează întârzieri, parcurgerea stadiilor are loc întotdeauna în aceeaşi ordine. O altă caracteristică importantă a stadiilor este universalitatea: ele sunt aceleaşi şi cunosc aceeaşi ordine la absolut toţi indivizii umani, pe parcursul dezvoltării lor, de la copilărie până la vârsta adultă. Această invarianţă se bazează pe maturizarea biologică.

Esenţială este şi continuitatea: delimitarea etapelor nu înseamnă că între ele ar exista bariere clare sau opriri între o fază şi alta. Stadiile ulterioare se construiesc pe stadiile anterioare înglobându-le, iar trecerea de la o etapă la alta are loc în mod continuu şi spiralat.

Stadiul senzorio-motor – între 0 şi 2 ani

A»

În cursul acestui stadiu, copilul învaţă despre sine şi despre mediul înconjurător prin intermediul activităţii perceptiv-motrice şi al acţiunilor reflexe. Inteligenţa copilului mic este esenţialmente practică. Copilul gândeşte prin intermediul acţiunii asupra obiectelor, o acţiune de ordin perceptiv.

O caracteristică esenţială a copilului mic este egocentrismul – el nu face distincţia între el însuşi şi restul lumii, nimic nu are o existenţă separată în raport cu el. În cursul primelor optsprezece luni are loc, spune Piaget, un fel de «revoluţie copernicianã», adică o decentrare generală, copilul ajungând în cele din urmă să se situeze în mediu ca obiect separat de alte obiecte separate. Această decentrare apare simultan cu achiziţia permanenţei obiectului.

Între o lună şi patru luni, atunci când bebeluşul vede biberonul, el începe să sugă chiar dacă tetina nu-i atinge buzele. Deci bebeluşul a

învăţat să recunoască biberonul, dar aceasta nu înseamnă că îl consideră un lucru independent de el. Între trei şi patru luni, copilul va privi la o jucărie dacă aceasta se află în câmpul lui vizual şi va încerca s-o apuce. Dar din momentul în care jucăria dispare din câmpul lui vizual, copilul se comportă ca şi cum ea ar fi încetat să existe: nu încearcă s-o caute nici cu ochii, nici cu mâinile. De asemenea, arată Piaget, pentru ca bebeluşul să reacţioneze, trebuie ca obiectul să fie în întregime vizibil.

Pe la şase-şapte luni însă, copilul se va întinde după un obiect familiar chiar dacă numai o parte din acesta este vizibilă, ceea ce indică faptul că el îşi dă seama că există şi restul obiectului. Totuşi, dacă, sub ochii copilului, obiectul este acoperit complet, el nu va încerca să-l caute, ci se va purta ca şi cum obiectul nu mai există. În jurul vârstei de opt luni, bebeluşul va căuta obiectul acoperit în faţa lui, dar nu în orice condiţii. Astfel, dacă, sub ochii copilului, este ascunsă o jucărie sub o pernă, copilul o va găsi fără dificultate. Dar dacă, tot sub privirile lui, jucăria este ascunsă sub o a doua pernă, el va continua să caute jucăria sub prima pernă. Abia pe la vârsta de un an copilul va fi capabil să găsească jucăria ascunsă, indiferent de numărul de perne folosite. Se consideră că acum copilul a achiziţionat în mod stabil permanenţa obiectului.

Pe lângă această achiziţie, stadiul senzorio-motor comportă şi dezvoltarea funcţiei simbolice generale. Una dintre manifestările ei este limbajul. Alte două sunt:

— Imitaţia amânată – capacitatea de a imita sau reproduce ceva văzut sau auzit atunci când modelul nu mai este prezent. Ea indică evoluţia capacităţii copilului de a-şi aminti. – jocul simbolic, în care un obiect este utilizat ca şi cum ar fi chiar obiectul pe care îl înlocuieşte. El depinde de abilitatea copilului de a-şi forma imagini mintale ale unor lucruri şi oameni în absenţa lor.

Toate aceste achiziţii sunt vizibil consolidate între optsprezece şi douăzeci şi patru de luni.

Stadiul preoperaţional – între 2 şi 7 ani

Principala deosebire dintre acest stadiu şi cel anterior este dezvoltarea continuă a reprezentărilor mintale, a simbolurilor şi

limbajului, şi, pornind de aici, dezvoltarea conştiinţei de sine a copilului. În acelaşi timp însă, lumea copilului este încă esenţialmente concretă; copilul este influenţat mai degrabă de felul în care arată lucrurile decât de operaţii logice. Acest stadiu cuprinde două substadii:

— Substadiul preconceptual – între 2 şi 4 ani

— Substadiul intuitiv – între 4 şi 7 ani

În perioada substadiului preconceptual, gândirea copilului are câteva trăsături specifice:

— Copilul întâmpină dificultăţi în a înţelege termeni de comparaţie ca «mai mare» ori «mai puternic»; el vede lucrurile în termeni de «cel mai mare» sau, pur şi simplu, «mare».

— Copilul de această vârstă poate clasifica lucrurile pe baza unui singur criteriu; de exemplu, dacă i se cere copilului de 4 ani să împartă merele în «mere mari roşii» şi «mere mici verzi», el va pune fie merele roşii laolaltă şi merele verzi tot aşa, fie merele mari separat de merele mici. Copilul se concentrează pe o singură caracteristică a unui obiect ori a unei situaţii, excluzând toate celelalte aspecte.

— Copilul posedă o gândire sincretică, adică pune împreună obiecte sau evenimente pe baza unor circumstanţe de vecinătate, individuale sau neesenţiale. Dacă, de exemplu, i se dau mai multe cuburi unui copil de 3 ani şi i se cere să ia patru cuburi «care seamănă», el poate să facă următoarea alegere: un pătrat roşu, un cerc roşu, un cerc albastru, un triunghi albastru; aşadar, primele două au în comun culoarea, al doilea şi al treilea au în comun forma, al treilea şi al patrulea au în comun, din nou, culoarea. Nu există deci nicio trăsătură comună a celor patru cuburi, asemănările fiind parţiale şi circumstanţiale. Mai târziu, în cel de-al doilea substadiu, copilul (de 5 ani) va fi capabil să aleagă patru cuburi de aceeaşi formă sau de aceeaşi culoare şi chiar să spună care este trăsătura comună.

— Gândirea copilului în faza preconceptuală este animistă. El consideră că toate obiectele au viaţă; de exemplu, soarele se mişcă după om, deci merge; oamenii merg, soarele merge, deci şi oamenii, şi soarele sunt vii.

În substadiul intuitiv, copilul depăşeşte obstacolele anterioare, dar este încă departe de-a avea capacitatea să utilizeze operaţii logice.

El nu înţelege încă relaţiile care se stabilesc între întreg (clasa de obiecte) şi părţile acestuia. Iată un exemplu: copilului i se arată o mulţime de bile de lemn, cele mai multe maro şi câteva albe. Este întrebat: «Sunt toate bilele de lemn?» La care el răspunde: «Da.» Şi apoi: «Sunt mai multe bile maro ori mai multe bile albe?» Răspunsul este: «Maro.» La întrebarea: «Sunt mai multe bile maro sau mai multe bile de lemn?», răspunsul lui este: «Maro.»

O trăsătură caracteristică a stadiului preoperaţional este incapacitatea copilului de a lua în considerare conservarea: copilul nu înţelege că lucrurile rămân aceleaşi în pofida schimbărilor din înfăţişarea lor. Dominantă este înfăţişarea perceptivă. Iată, de exemplu, experimentul piagetian privind conservarea volumului. În faţa copilului se pune apă în două vase de sticlă până când copilul consideră că în amândouă există aceeaşi cantitate de apă. Apa dintr-un vas este apoi turnată într-un alt vas înalt şi subţire. La întrebarea: «Unde este mai multă apă?», copilul răspunde că în vasul din urmă, cel înalt şi subţire, este mai multă apă decât în vasul mic (în fapt, este aceeaşi cantitate de apă în ambele vase).

Alte tipuri de conservare sunt cele privind numărul, cantitatea, greutatea, substanţa.

Testarea conservării numărului a fost realizată astfel: pe masă, în faţa copilului, se pun două şiruri de jetoane, unul deasupra celuilalt, într-o corespondenţă de unu la unu. Apoi, un şir este «mărit» prin mărirea distanţei dintre jetoane. Întrebat unde sunt mai multe jetoane, copilul va indica şirul cu jetoane distanţate (deşi nu s-a adăugat nimic, iar el a văzut întreaga operaţiune), pentru că este «mai lung». Copilul dă acest răspuns chiar dacă ştie să numere şi chiar dacă a spus la început că şirurile au un număr egal de jetoane.

În testul de conservare a substanţei s-a utilizat plastilina. Se arată două bile de plastilină. Sub ochii copilului, una dintre bile este rostogolită şi modelată aşa încât să se reprezinte un «cârnat (şerpişor)» lung. Copilul este întrebat: «Unde este mai multă plastilină?» Iar răspunsul lui este că mai multă plastilină are «cârnatul» decât bila rămasă (pentru că este mai lung).

Stadiul operaţiilor concrete – între 7 şi 11 ani în acest stadiu se

dezvoltă structura mentală numită operaţie. În esenţă, aceasta este o acţiune, dar una efectuată mental. În această perioadă, copilul achiziţionează operaţiile de conservare. Totuşi, el poate realiza aceste operaţii numai în prezenţa obiectelor respective, iar obiectele trebuie văzute şi/sau manipulate. Această trăsătură caracteristică a dat şi numele etapei de dezvoltare respective (stadiul operaţiilor concrete).

Tipurile de conservare sunt stăpânite (operaţional) pe rând, unul după celălalt, într-o ordine invariantă. Vârsta la care apar aceste achiziţii poate să fie relativ diferita, dar succesiunea este aceeaşi. Astfel:

— Între 6 şi 7 ani, copilul înţelege conservarea numărului şi a cantităţii de lichid

— Între 7 şi 8 ani achiziţionează conservarea substanţei sau a cantităţii, precum şi a lungimii

— Între 8 şi 10 ani înţelege conservarea greutăţii

— Pe la 11 – 12 ani stăpâneşte conservarea volumului

În ceea ce priveşte clasificarea, copilul aflat în stadiul operaţiilor concrete poate înţelege relaţiile dintre parte şi întreg, adică relaţiile de supra- şi subordonare. Achiziţia lor se află în legătură cu operaţiile de adunare şi scădere (în sensul adăugării de părţi pentru a forma un întreg şi apoi al scoaterii de părţi).

Pe parcursul acestei etape, copilul reuşeşte să achiziţioneze clasificarea pe baza a două sau mai multe criterii. În acelaşi timp are loc o diminuare crescândă a egocentrismului.

În jurul vârstei de 11 ani, copilul reuşeşte să rezolve sarcini ce cuprind tranzitivitatea – de pildă, să rezolve probleme de tipul: «dacă A este mai înalt decât B şi B este mai înalt decât C, cine este mai înalt etc.».

Aşadar, acest stadiu de dezvoltare este unul de trecere de la acţiunea propriu-zisă la structuri logice mai generale. Trebuie reamintit însă faptul că operaţiile mintale de care este capabil copilul se referă la obiecte, şi nu la idei, la ipoteze enunţate verbal, iar obiectul trebuie să fie fizic prezent.

Stadiul operaţiilor formale – între 11 şi 15 ani

Dacă etapa anterioară comporta manipularea de obiecte

concrete, în actualul stadiu copilul este capabil să manipuleze idei şi propoziţii logice, să raţioneze exclusiv pe baza unor afirmaţii.

În acest stadiu, problema anterioară de tranzitivitate poate fi rezolvată fără dificultate. Ea îmbracă forma unei argumentaţii cu o concluzie logică. Copilul (adolescentul) gândeşte acum în ipoteze: raţionează în legătură cu situaţii ori lucruri pe care nu le-a cunoscut înainte sau pe care nimeni nu le-a mai cunoscut. Se dezvoltă capacitatea de a imagina şi de a discuta despre lucruri necunoscute, despre posibilităţi – aceasta este încă o dovadă a continuării procesului de decentrare.

Adolescenţii experimentează, analizează şi caută, metodic şi sistematic, soluţii la probleme, eliminându-le pe cele irelevante. Aşadar, se manifestă eliberarea de concret şi operarea în viitor, în posibil, în imaginar.

Orice persoană normală ajunge la acest stadiu, deşi nu obligatoriu, la vârsta de 15 ani. Perioada achiziţiei operaţiilor formale se poate prelungi până la vârsta de 20 de ani, în funcţie de aptitudini şi experienţă (mediu şi învăţare).

Jocul

Mai mult decât dezvoltarea gândirii, copilăria înseamnă însă joc. Este meritul lui Jean Piaget de a fi studiat şi demonstrat legăturile strânse care există între etapele de dezvoltare a jocului şi dezvoltarea inteligenţei la copil.

Piaget consideră jocul o activitate adaptativă, care începe de timpuriu, în perioada senzorio-motorie – perioada în care copiii încep să repete acţiuni, găsind în aceasta satisfacţii. Asemenea repetiţii – observate mai înainte de J.M. Baldwin – sunt numite de Piaget «reacţii circulare».

Există trei tipuri majore de reacţii circulare, care corespund celor trei substaţie ale perioadei senzorio-motorii:

— Reacţiile circulare primare – de la o lună la patru luni; ele sunt centrate pe propriul corp al bebeluşului

— Reacţiile circulare secundare – de la patru luni la opt luni; ele sunt centrate pe obiecte externe

— Reacţiile circulare terţiare – de la douăsprezece la

optsprezece luni; copilaşul încearcă să experimenteze, căutând noi modalităţi de a reproduce acţiuni interesante

Deşi vede jocul avându-şi originile în aceeaşi etapă de dezvoltare ca şi inteligenţa şi le consideră pe amândouă activităţi adaptative, Jean Piaget face o distincţie fundamentală între ele; în activitatea intelectuală există un scop extern, în timp ce în joc copilul repetă acţiunile nu pentru a învăţa ori cerceta ceva, ci mai degrabă pentru bucuria de a stăpâni ceva, pentru a-şi arăta lui însuşi ce putere arc asupra realităţii. Jocul îi permite copilului să-şi exerseze deprinderile într-o manieră liberă şi relaxată. Această deosebire între joc şi activitatea intelectuală se aplică la toate tipurile de joc şi la toate stadiile de dezvoltare intelectuală. Jocul, după Piaget, se poate interpreta prin structura gândirii copilului.

Corespondenţa între tipurile de joc şi stadiile dezvoltării cognitive se realizează astfel:

— Jocul de stăpânire (a realului) sau de practică (jocul de exersare) corespunde stadiului senzorio-motor – între 0 şi 2 ani.

În principiu, acest tip de joc implică repetarea noilor scheme în diferite contexte; ori de câte ori este achiziţionată o deprindere, ea tinde să se afle în aproape oricare altă situaţie.

Iată un exemplu simplu oferit de Piaget pentru acest tip de repetiţie:

«Obs. 59 – Ne amintim cum T. de la 2 luni şi 21 de zile a luat obiceiul să-şi dea capul pe spate pentru a privi tablourile familiare din această nouă poziţie. Or, de la 2 luni şi 23 sau 24 de zile pare că repetă acţiunea cu tot mai mult amuzament şi cu tot mai puţin interes pentru rezultatul exterior; el îşi îndreaptă capul şi îl dă iar pe spate de mai multe ori la rând, în acelaşi timp râzând în hohote. Cu alte cuvinte, reacţia circulară încetează a mai fi „serioasă" sau instructivă dacă ne putem referi astfel la un copilaş de mai puţin de trei luni, pentru a deveni, această reacţie, un joc» (bibliografie, 21, p. 96).

Iată un alt exemplu piagetian referitor la un copil mai mare: «Obs. 63 – La 1 an (şi 5 zile) J., în timpul băii, se trage de păr cu mâna dreaptă. Dar mâna udă alunecă şi loveşte apa. J. reîncepe atunci imediat, aruncându-şi uşor mâna pe păr şi repezind-o în apă. Ea face

variaţii de înălţime şi poziţie; ne-am putea gândi că este vorba de o reacţie circulară terţiară, dacă mimica copilului nu ar fi arătat că este vorba pur şi simplu de combinaţii ludice. În zilele următoare, la fiecare baie, jocul este reprodus cu o regularitate rituală. De exemplu, la 1 an şi 11 zile, în baie, ea loveşte direct apa, dar se opreşte ca şi cum ar fi lipsit ceva din mişcare; ea îşi duce mâna la păr şi îşi regăseşte jocul» (bibliografie, 21, p. 99).

Spre sfârşitul perioadei, datorită progresului clar în ceea ce priveşte dezvoltarea reprezentărilor, apar conduite în care se vede pentru prima dată sentimentul de «ca şi cum», caracteristic simbolului ludic, în opoziţie cu simplele jocuri simbolice. Aceste scheme simbolice sau prime simboluri ludice sunt înrudite cu imitaţia.

Iată un alt exemplu din această etapă: «La 1 an 3 luni 6 zile, L. se face că pune în gură un inel de şervet, apoi râde, face „nu" din cap şi îl ia de la gură. Acest comportament se situează încă în zona intermediară între ritual şi simbol, dar la 1 an 6 luni 28 zile, ea se face că bea şi mănâncă, fără să aibă nimic în mână. La 1 an şi 7 luni, ea se face că bea, servindu-se de o cutiuţă oarecare pe care o pune apoi la gura tuturor care erau împrejur. Aceste ultime simboluri au fost pregătite cu o lună sau două înainte, printr-o ritualizare progresivă, ale cărei principale etape au constat în a se amuza bând din pahare goale, apoi în a repeta acest lucru mimând zgomotul din buze şi din gât» (bibliografie, 21, pp. 101 – 102).

— Jocul simbolic (jocul de-a se face că…) corespunde stadiului preoperaţional – între 2 şi 7 ani.

În acest tip de joc, copilul se transformă pe sine ori un obiect oarecare în altcineva ori altceva. Jocul simbolic apare între un an şi jumătate şi doi ani, şi ajunge la deplina sa înflorire în jurul vârstei de cinci ani. Jean Piaget prezintă în amănunt dezvoltarea acestui tip de joc pe parcursul maturizării copilului. Iată câteva exemple:

«Obs. 77 – La 1 an 9 luni şi 3 zile, J. apucă o cutiuţă goală şi o mişcă înainte şi înapoi spunând „abibil" (automobil); la 1 an 9 luni şi 20 de zile, ea îşi umple mâna cu scoici şi spune: „flori".»

«Obs. 79 – La 2 ani şi 8 luni, J. ajunge în camera mea în patru labe, făcând „mi-au".» «La 4 ani şi 3 luni, L., în picioare, lângă mine,

imită un fel de sunet de ceas. O rog să înceteze, dar ea continuă. Îi pun atunci mâna la gură. Ea mă împinge, indignată, păstrându-se însă foarte dreaptă: „Nu face asta. Sunt o biserică (clopotul).”» (bibliografie, 21, p. 132).

O caracteristică importantă a jocului între 4 şi 7 ani este începutul simbolismului colectiv propriu-zis, adică diferenţierea şi ajustarea rolurilor. Şi înainte de 4 ani copilului îi place să se joace cu unul sau mai mulţi copii – cei ce se joacă îşi împrumută ideile şi se imită, uneori până la detaliu, unul pe altul. După 4 ani, dimpotrivă, rolurile se diferenţiază şi devin complementare. Este perioada jocului de-a familia, de-a şcoala, de-a magazinul, de-a teatrul etc.

Jocul simbolic, mai ales în calitate de joc de rol, are importanta funcţie de a ajuta copilul să-şi înfrunte crizele emoţionale, precum şi pe aceea de a reduce conflictele interpersonale. De exemplu, trebuind să se supună unor reguli afirmate de părinţi dar pe care nu le înţelege, copilul îşi ceartă şi îşi pedepseşte păpuşa ori ursuleţul, aşa cum el însuşi a trebuit să fie admonestat, ori copilul poate juca scena în aşa fel încât ea să aibă un sfârşit fericit. Este de subliniat rolul fundamental pe care îl are limbajul în dezvoltarea jocului simbolic.

— Jocul cu reguli corespunde stadiului operaţiilor concrete (între 7 şi 11 ani) şi stadiului operaţiilor formale (între 11 şi 15 ani).

Jocul simbolic intră în declin şi câştigă tot mai mult teren jocul cu reguli. Piaget dă o definiţie clară şi concisă acestuia: «Jocul cu reguli este activitatea ludică a fiinţei socializate» (bibliografie, 21, p. 149). De acum înainte, jocul cu reguli există şi se dezvoltă pe tot parcursul vieţii. Individul izolat nu creează reguli pentru sine. În formele anterioare de joc există regularităţi spontane (a arunca o bilă, de exemplu, în acelaşi loc, la aceeaşi distanţă etc.). Regula conţine şi ea o regularitate, dar aceasta din urmă implică ceva mai mult: obligativitatea.

Există două tipuri de reguli: reguli transmise şi reguli spontane. În alţi termeni, jocurile din prima categorie se pot defini ca jocuri cu reguli «instituţionale», în sensul unor realităţi sociale ce se impun prin presiunea unei generaţii asupra alteia. Jocurile din cea de-a doua categorie au o natură contractuală şi temporară. Jocurile cu reguli instituţionale presupun acţiunea copiilor mai mari asupra celor mici;

cei mici îi imită pe cei mari datorită prestigiului acestora, se supun normelor care sunt emise de cei mari. Jocurile cu reguli spontane apar şi ele în urma socializării, care şi ea poate comporta relaţii între copiii mai mari şi copiii mai mici, dar în principal este vorba despre relaţii între egali.

Aşadar, jocurile cu reguli sunt jocuri de combinaţii senzorio-motorii (de exemplu, aruncarea bilelor) sau de combinaţii intelectuale (joc de cărţi, de şah); ele presupun o competiţie între jucători, întrucât fără competiţie regulile ar fi inutile. De asemenea, jocurile sunt reglementate fie printr-un cod transmis din generaţie în generaţie, fie printr-un acord de moment.

Atât jocurile de exersare, cât şi jocurile simbolice (de rol) apar într-o anumită perioadă (vârstă şi maturizare) şi dispar într-o altă perioadă de dezvoltare. În schimb, jocurile din cea de-a treia categorie (jocurile cu reguli) nu se supun acestei curbe involutive, ci continuă să existe şi la vârsta adultă.

Judecata morală

Abordarea copilului din punctul de vedere al dezvoltării cognitive determină şi încercarea piagetiană de a explica modul în care cunoaşterea morală şi înţelegerea normelor morale de către copil se diferenţiază şi evoluează, în funcţie de vârstă (dezvoltare), într-un proces continuu, implicând raţionamente şi sensibilitate.

Jean Piaget investighează în studiul său trei realităţi apte să exprime modul în care apare şi se structurează judecata morală la copil: ideile copilului despre reguli (concretizate în regulile unui joc), raţionamentele morale ale copilului şi concepţia copilului despre pedeapsă şi dreptate.

— Ideile copiilor despre reguli. Piaget a început să studieze regulile în contextul unui joc, deoarece această situaţie prezintă câteva avantaje majore:

— Situaţia de joc elimină influenţa adultului manifestată direct (fie în familie, fie în şcoală)

— Jocul permite observarea directă a gândirii spontane a copilului

— Jocul permite studierea modalităţilor în care ceea ce gândeşte copilul despre reguli intră în relaţie cu acţiunea sa de conformare la ele

Piaget studiază jocul cu bile, răspândit printre copii în acea epocă. Iată abordarea experimentală a studierii regulilor în joc. Experimentatorul joacă împreună cu copilul jocul cu bile. Pe parcursul jocului, el îl roagă pe copil să-i explice regulile; de asemenea, îi pune o serie de întrebări menite să verifice înţelegerea de către copil a acestor reguli. Întrebările sunt de tipul: de unde au apărut regulile? Cine a făcut regulile? Putem schimba regulile?

Răspunsurile copiilor s-au grupat în câteva categorii, în funcţie de vârsta lor:

— Copiii între 5 şi 9 ani tind să creadă că regulile provin din zona unei autorităţi semimistice: de la copii mai mari sau de la adulţi, dar este posibil şi ca ele să fi fost făcute chiar de Dumnezeu. Regulile sunt sacre şi inviolabile, au existat dintotdeauna în forma în care le cunoaşte copilul. Regulile nu pot fi schimbate în niciun fel.

Deşi fac foarte hotărât aceste afirmaţii, se întâmplă adesea, mai ales la copiii mici, ca ei să modifice regulile în timpul jocului în funcţie de dorinţele lor şi nu li se pare nimic nelalocul lui dacă toţi jucătorii câştigă.

Iată două exemple de raţionament al copilului: «Mar. (6 ani) (Mă joc cu el, imitând fiecare din gesturile lui) – Cine a câştigat?

— Am câştigat amândoi.

— Dar cine a câştigat mai mult? – ... (Mar. nu înţelege.)» «Loef (6 ani) (Joacă fără să se oprească sau să se ocupe de noi) Ai câştigat?

— Nu-mi dau seama. Cred că da.

— De ce?

— Păi, pentru că am aruncat bilele.

— Dar eu?

— Şi dumneata, pentru că ai aruncat bilele» (bibliografie, 21, p. 30).

— Începând cu vârsta de aproximativ 10 ani, copiii înţeleg că regulile sunt inventate de copiii înşişi, astfel că aceste reguli pot fi schimbate. Există aici un amendament – regulile sunt necesare, pentru

că altfel nu ar mai fi joc; ele sunt necesare şi pentru a nu se isca certuri. Aşa că, dacă se pot schimba, aceasta se face numai dacă toţi jucătorii sunt de acord. În timpul jocului, copiii respectă cu grijă regulile şi se transformă chiar în avocaţi ai jocului: discută aspectele cele mai amănunţite, precum şi implicaţiile schimbărilor, dacă acestea ar fi făcute.

Aşadar, în ceea ce priveşte modul în care copiii înţeleg şi aplică regulile de joc, există câteva etape evolutive: simple regularităţi individuale; imitarea celor mari, alături de manifestarea egocentrismului; interesul pentru regulă în sine.

— Raţionamentele morale ale copilului. Studiind evoluţia judecăţilor morale, Piaget găseşte o altă tehnică experimentală: el le spune copiilor perechi de povestioare despre copii care spun minciuni, fură ori sparg ceva. Iată o asemenea pereche de istorisiri:

— IA. Un băieţel cu numele de Jean se află în camera lui. Este chemat la masă. Intră în sufragerie. În spatele uşii se află un scaun, iar pe scaun, o tavă pe care sunt 15 cești. Jean nu avea cum să ştie că toate acestea se găseau după uşă. El intră, uşa loveşte tava şi, trosc, toate cele 15 cești s-au spart.

— 1B. Era odată un băieţel numit Henri. Într-o zi, când mama lui era plecată, el a vrut să ia dulceaţa care se afla în bufet. S-a căţărat pe un scaun şi a întins mâna. Dar dulceaţa era prea sus şi n-a putut s-o ajungă, să mănânce ceva. Dar în timp ce încerca să o ia, el a dat peste o ceaşcă. Ceaşca a căzut şi s-a spart.

Copilul este întrebat cine este «mai obraznic» dintre cele două personaje şi cine ar trebui să fie mai mult pedepsit. Tipic, Jean, în răspunsurile copiilor între 5 şi 9 ani, este mai «rău» decât Henri, deoarece Jean a spart 15 cești, în comparaţie cu Henri, care a spart numai una. Deşi copiii sunt capabili să facă distincţia între o acţiune intenţionată şi una neintenţionată, copiii mai mici se bazează, în raţionamentul lor, pe gravitatea faptului, judecând după cât de mare a fost stricăciunea (responsabilitate externă sau obiectiva). Copiii care au depăşit 10 ani consideră că vinovatul este Henri: el a făcut ceva ce nu trebuia să facă. Deşi nici Jean şi nici Henri nu au avut intenţia să facă un lucru rău, copiii mai mari iau în considerare, în judecata lor,

motivul sau intenţia din spatele acţiunii care a avut un sfârşit rău (responsabilitate internă sau subiectivă).

În ceea ce priveşte minciuna, Piaget găseşte că o afirmaţie falsă neintenţionată, care are consecinţe mai serioase este considerată de copiii mici ca mai «rea» decât o minciună intenţionată, dar care nu are asemenea consecinţe. Apare deci aceeaşi dificultate a copiilor de a delibera asupra importanţei intenţiei, pe de-o parte, şi asupra consecinţelor, pe de altă parte.

Copiii mici consideră că gradul minciunii (minciuna «mare» sau minciuna «mică») este determinat de gradul de îndepărtare de adevăr a afirmaţiei respective. Evaluarea minciunilor din punctul de vedere al conţinutului este o problemă a responsabilităţii subiective sau obiective.

În studiul minciunii, Piaget elaborează trei perechi de povestiri. Fiecare pereche comportă: A. povestirea unei minciuni sau a unei inexactităţi fără intenţie rea, dar reprezentând o îndepărtare serioasă de real; B. povestirea unei minciuni în care apare vizibilă intenţia de a înşela, dar conţinutul ei este verosimil. Iată una dintre perechile de povestiri:

— IA. Un băieţel (sau o fetiţă) se plimbă pe stradă şi întâlneşte un dulău de care îi este frică. El (sau ea) se întoarce acasă şi-i povesteşte mamei că a văzut un dulău cât o vacă.

— / B. «Un copil se întoarce de la şcoală şi povesteşte mamei că projesoara i-a pus note bune. Dar nu este adevărat: profesoara nu i-a pus nicio notă», nici bună, nici rea. Mama copilului s-a arătat foarte mulţumită şi l-a răsplătit.

Pentru copiii mai mici, minciuna cea mai mare şi care trebuie pedepsită este cea care se referă la câinele mare cât o vacă. Pentru ei, o fantezie excesivă şi neconvingătoare este mult mai rea decât o înşelăciune realistă, care are succes. Iată câteva exemple de răspuns: «Fel. (6 ani) reproduce corect cele două povestiri. Care din cei doi copii este cel mai rău?

— Fetiţa care a spus că a văzut un dulău mare cât o vacă.

— De ce a fost mai rea?

— Pentru că aşa ceva nu se poate niciodată.

— Mama ei a crezut-o?
— Nu, pentru că așa ceva nu există (câini de mărimea unei vaci).
— De ce a spus asta?
— Ca să exagereze.
— Dar cealaltă de ce a minţit?
— Pentru că a vrut ca să creadă că a luat note bune.
— Mama ei a crezut-o?
— Da.
— Pe care ai fi pedepsit-o cel mai mult dacă ai fi fost tu mama?
— Pe cea cu dulăul, pentru că era cea mai mincinoasă şi cea mai rea» (bibliografie, 20, p. 99).

«Burd. (7 ani): Cel mai rău este cel care a spus că a văzut un dulău cât o vacă. E cel mai rău, pentru că mama lui ştia (ştia că este neadevărat sau imposibil), în timp ce despre celălalt mama lui nu ştia.» Aşadar, remarcă Piaget, «dacă spui ceva ce mama nu ştie e mai puţin urât, pentru că mama poate să creadă. Dacă mama ştie că nu este adevărat, minciuna este mai mare. E cu neputinţă să exprimi cu mai multă claritate ideea că gravitatea morală a minciunii se măsoară numai după caracterul neverosimil al afirmaţiei mincinoase; minciuna pe care mama o crede nu este rea, în timp ce minciuna imediat aparentă este rea» (bibliografie, 20, p. 100).

Răspunsurile sunt în mod evident o exprimare a judecăţii de responsabilitate obiectivă; minciuna neverosimilă este o minciună gravă, întrucât nu poate fi crezută. Mama vede imediat că este o minciună (întrucât nu s-a văzut niciodată un dulău mare cât o vacă). Dimpotrivă, o minciună verosimilă (ceva care poate fi crezut) este o minciună mică, mai ales că mama o crede.

Copiii mai mari însă tind să părăsească judecata sprijinită pe responsabilitatea obiectivă; în răspunsurile lor, exact argumentele pe care le foloseau cei mici sunt cele reluate de cei mai mari, dar pentru a justifica teza opusă:

«Chra. (8, 9 ani). Care este cel mai rău?
— Cel care a spus minciuna cu profesoara.
— De ce?
— Pentru că povestea cu dulăul este un fleac, pe când povestea

cu profesoara a supărat-o pe mama.

— De ce a spus primul că a văzut un dulău mare cât o vacă?

— Pentru a face pe micul viteaz (= pentru că voia să se laude cu curajul lui).

— Iar celălalt?

— Pentru ca mama să nu-l pedepsească.

— Pe care dintre cei doi l-ai fi pedepsit tu cel mai mult?

— Pe cel cu profesoara.

— De ce?

— Pentru că este exact contrariul (realităţii). Cel cu dulăul a făcut părinţilor săi o farsă.

— Pentru ce a spus el asta?

— Poate pentru că fusese un viţeluş!»

«Pet. (9, 3 ani): Cel mai rău este cel cu profesoara, fiindcă a spus că a fost foarte cuminte pentru ca mama să-i dea bani şi ciocolată.

— Dar celălalt de ce a spus că a văzut un dulău mare cât o vacă?

— Pentru că a luat o vacă drept un dulău şi creierul lui n-a lucrat bine» (bibliografie, 20, p. 103).

Ceea ce îl determină pe copil să înlocuiască responsabilitatea obiectivă cu cea subiectivă este trecerea de la respectul unilateral la respectul reciproc. Pentru copilul mic, minciuna este rea pentru că este pedepsită de adulţi şi de Dumnezeu: dacă nu ar exista pedeapsa, nu ar fi nici minciuna. Pedeapsa este criteriul gravităţii minciunii. Nu este voie să minţi (nu se ştie din ce cauză), iar dovada acestei interdicţii este faptul că eşti pedepsit. Minciuna este o greşeală interzisă de adulţi. De aceea este mai grav atunci când îi minţi pe adulţi decât atunci când îi minţi pe alţi copii.

«Zamb. (6 ani): De ce oamenii nu trebuie să spună minciuni?

— Pentru că bunul Dumnezeu te pedepseşte.

— Dar dacă bunul Dumnezeu nu i-ar pedepsi?

— Ar putea să spună.» «Dele. (9 ani): De ce este rău să minţi?

— Pentru că suntem pedepsiţi.

— Dacă nu te-ar pedepsi că spui minciuni, ar fi rău să minţi?

— A, nu!» «Să mai citäm o observaţie făcută recent la o casă de copii de către d-na Lafendel. O fetiţă de 6 ani a spus o minciună. D-na

Lafendel o întreabă dacă e bine că minte.

Fetiţa răspunde: „Nu face nimic, mămica mea nu ştie.”» (bibliografie, 20, p. 110).

La întrebarea «Ce este mai rău: să spui minciuni unor persoane mai în vârstă ori să-i minţi pe alţi copii?», răspunsurile sunt de tipul: «Bli. (6 ani): Unei persoane în vârstă nu-i acelaşi lucru ca unor copii.

— Care minciună e mai rea?

— Cea spusă persoanelor în vârstă.» «Drus. (7 ani): Este mai rău cu o persoană mare. Ele sunt mai mari decât copiii şi copiii mici pot să-şi spună vorbe urâte.» «Ei. (9, 8 ani): Unui copil nu înseamnă nimic, poţi să-i zici. Unei persoane mari, nu se cade» (bibliografie, 20, p. 113).

Într-o fază ulterioară, minciuna este o greşeală în sine – regula este obligatorie, indiferent dacă este sau nu descoperită, indiferent dacă este sau nu sancţionată. Regula poate rămâne un timp un imperativ exterior copilului, fapt ce este depăşit treptat începând de la vârsta de 10 ani.

Copiii de 10 – 12 ani consideră că minciuna este rea în orice împrejurare: nu poţi stabili şi păstra relaţii de interacţiune cu alţii dacă nu ai încredere. De asemenea, a-i minţi pe adulţi nu înseamnă în mod necesar un lucru mai rău decât a-ţi minţi prietenii. Evident, şi acest tip de judecată cunoaşte schimbări în funcţie de vârstă, pe măsură ce progresul solidarităţii dintre copii ajută la înţelegerea adevăratei naturi a minciunii: minciuna este rea în măsura în care induce în eroare. Iată câteva replici ale copiilor: «Boh. (7, 10 ani): E voie să-i minţi pe copii sau este tot atât de rău ca şi cu persoanele mari?

— Amândouă sunt acelaşi lucru.» «Den. (11 ani): E mai rău cu un copil, pentru că el o să creadă.» «Cott. (12, 8 ani): Cu o persoană mare este pedepsit mai mult, dar cu amândoi este la fel de rău.» «Cal. (12 ani): «Pe cei mari câteodată eşti aproape obligat să-i minţi, dar pe un camarad nu e frumos» (bibliografie, 20, p. 113).

— Concepţia copilului despre pedeapsă şi dreptate. Concepţia copilului despre justiţie se leagă de concepţia sa despre pedeapsă, despre sancţiuni. Piaget studiază în ce măsură copiii consideră sancţiunile ca fiind drepte sau nu şi în acest scop compune alte povestiri al căror final se prezintă în trei variante, cu trei tipuri de

pedepse. Copilul trebuie să aleagă sancţiunea care i se pare mai potrivită. El studiază, de asemenea, problema responsabilităţii colective tot pe baza unor povestiri-problemă.

Copilul mic simte nevoia pedepsei pentru faptele reprobabile, dar forma pedepsei este relativ arbitrară; ceea ce contează este că individul trebuie să plătească printr-o suferinţă oarecare ceea ce a făcut şi, în general, cu cât suferă mai tare, cu atât este mai bine. Piaget numeşte această pedeapsă expiatorie. Ea are câteva caracteristici:

— Pedeapsa este decretată de autoritate şi este acceptată tocmai pentru că sursa ci este autoritatea.

— Sancţiunea expiatorie este corelată cu constrângerea şi cu regulile de autoritate.

— Nu există o relaţie între conţinutul sancţiunii şi natura actului sancţionat: pentru o minciună, cel sancţionat poate primi o pedeapsă corporală ori i se poate lua o jucărie, sau execută o corvoadă şcolară. Nu are importanţă decât faptul că suferinţa impusă de pedeapsă trebuie să fie proporţională cu gravitatea infracţiunii.

— Pedeapsa cea mai dreaptă este şi cea mai severă – sancţiunea-ispăşire.

Mai târziu apare ideea că este mai dreaptă sancţiunea prin reciprocitate. Iată un răspuns clar la una dintre povestiri: «Bull. (12, 6 ani): Care este pedeapsa cea mai dreaptă?

— Aceea de a nu avea pâine la prânz.

— De ce?

— Pentru că n-a vrut să meargă după pâine» (bibliografie, 20, p. 113).

În acest context se observă şi un aspect legat de problema solidarităţii grupului în responsabilitate. La copiii mici, această problemă nu se pune în niciun caz. Dacă într-un grup un copil face un lucru rău, iar atunci când ceilalţi sunt întrebaţi, nimeni nu spune cine este vinovatul, este corect ca tot grupul să fie pedepsit. Este necesară o sancţiune, chiar dacă ea li se aplică şi nevinovaţilor. Pe de altă parte, există o vinovăţie a tuturor de vreme ce toţi refuză să spună cine e vinovat. Copiii mai mari însă acceptă sancţiunea colectivă, deşi nu o consideră corectă, dar aşa este bine, să fii solidar cu camarazii. Pe de

altă parte, ei acceptă faptul că, din punctul de vedere al profesorului, trebuie să pedepseşti.

O altă problemă examinată de Jean Piaget este cea a justiţiei imanente, foarte vizibilă la copiii mici. Un ghinion care intervine la scurt timp după ce copilul a făcut un lucru rău, rămas nedescoperit sau nepedepsit, este adesea considerat ca o sancţiune, ca şi cum forţele naturale s-ar îngriji ca neascultătorul să sufere până la urmă. În studiul său, Piaget le cere copiilor să discute trei povestiri.

Iată una dintre ele:

Au fost odată doi copii care Jurau mere dintr-un măr. Deodată vine un paznic şi cei doi copii au luat-o la fugă. Unul este prins. Celălalt, mergând acasă pe un drum ocolit, trece peste un pod stricat şi cade în apă. Ce crezi tu? Dacă n-ar fi furat mere, dar ar fi trecut totuşi peste podul stricat, ar mai fi căzut în apă? (bibliografie, 20, p. 160).

Iată câteva răspunsuri edificatoare pentru raţionamentul infantil la diferite vârste:

«Dep. (6 ani): Ce crezi tu despre această întâmplare?
— Bine i-a făcut. N-avea decât să nu fure. Bine i-a făcut!
— Dacă n-ar fi furat mere, ar fi căzut oare în apă?
— Nu.»
«Pail. (7 ani): Ce crezi despre întâmplarea asta?
— Aşa-i drept. Bine i-a făcut.
— De ce?
— Pentru că nu trebuia să fure.
— Dacă n-ar fi furat, ar fi căzut în apă?
— Nu.
— De ce?
— Pentru că n-ar fi făcut rău.
— De ce a căzut?
— Ca să-l pedepsească.»
«Sea. (7 ani): Ce crezi despre asta?
— A, da, ştiu. Când ai făcut ceva, Dumnezeu te pedepseşte.
— Cine ţi-a spus asta?
— Copiii. Nu ştiu dacă e adevărat.»
«Dis. (11 ani): A fost pedepsit şi el.

— E drept?

— Da.

— Dar, dacă n-ar fi furat mere, ar fi căzut în apă?

— Nu, pentru că (în acest caz) nu trebuia să fiefpbdt-se; CTROPOL! TANABUĂ ŞTI

Serviciul INFORMARE COMUNITARĂ

Filiala MIHAI BUIMESCU

Se; i 6, Aleea Prahovei, 3, tel. 021 413.50.30

Câmp. (11 ani): Dar, dacă n-ar fi furat, tot ar fi căzut?

— Poate că da, dacă podul era şubred, dar poate că l-a pedepsit Dumnezeu» (bibliografie, 20, pp. 161 – 162).

La copiii foarte mici, ideile despre justiţia imanentă se asociază cu gândirea animistă:

«Cus. (6 ani): «Oare podul ştia că băiatul a furat?

— Nu, dar a văzut.»

«Se (6, 6 ani): Asta nu s-ar fi întâmplat dacă n-ar fi cules mere.

— Oare podul ştia ce făcuse băiatul?

— Nu.

— De ce s-a rupt podul?

— Poate că trăsnetul a făcut ca podul să se sfărâme.

— Dar trăsnetul ştia?

— Poate că Dumnezeu a văzut şi s-a mâniat, făcând să tune. Asta a făcut ca podul să se sfărâme şi el a căzut în apă» (bibliografie, 20, pp. 163 – 164).

Importanţa acestui tip de justiţie, implicând sancţiuni expiatorii, descreşte odată cu vârsta. Fenomenul este legat de faptul că descreşte în importanţă constrângerea adultului simultan cu creşterea în importanţă a cooperării. Ideile egalitare se impun în funcţie de cooperare. Unii copii mai mari merg mai departe spunând că pedeapsa trebuie să ia în considerare circumstanţele şi nevoile celui care a greşit – o pedeapsă mai blândă pentru o persoană poate fi severă pentru alta; unii copii cred chiar că pedeapsa nu ar fi necesară dacă acela care a greşit se poate îndrepta fără a fi sancţionat. Justiţia nu mai este legată de autoritate, scade şi credinţa în justiţia imanentă şi nu se mai acceptă pedepsirea tuturor pentru faptele rele ale unuia singur.

Toate caracteristicile evoluţiei judecăţii morale la copil sunt sistematizate de Jean Piaget în două mari etape de dezvoltare: stadiul heteronom şi etapa autonomiei.

Stadiul heteronom

Este propriu copiilor până la 7 – 8 ani. Iniţial, respectarea regulii ţine de prezenţa fizică a celui care emite regula. Dacă persoana cu autoritate lipseşte, regula nu mai funcţionează, iar călcarea consemnului generează doar o jenă temporară. Acest sentiment de jenă capătă continuitate, durabilitate. Piaget consideră că sentimentele de culpabilitate din copilărie – care au şi mai târziu efecte, analizate de psihanalişti – este posibil să-şi aibă originea încălcarea consemnelor şi în sentimentele de ostilitate din această perioadă.

În acest stadiu se găseşte şi substaţia realismului moral. Regula continuă să rămână exterioară copilului, dar ea nu mai depinde de o persoană anume. Apare acum la copil tendinţa de a considera datoria şi valorile legate de datorie ca existând în sine, independent de persoană; datoria se impune ca un lucru obligatoriu, indiferent de contextul în care se află persoana. În acest stadiu, pentru copil este bun orice înseamnă ascultare a regulii şi este rău orice act care nu i se conformează; ceea ce trebuie urmat este litera legii, şi nu spiritul ei. În ceea ce priveşte responsabilitatea, copilul evaluează actele nu în funcţie de intenţia care a stat la baza lor, ci după conformitatea materială a actelor cu regulile (responsabilitatea obiectivă). În această perioadă au loc transformările cele mai interesante în ceea ce priveşte judecata morală asupra regulii, minciunii şi furtului, justiţiei, sancţiunii.

Etapa autonomiei

Copilul înţelege treptat că regula morală nu implică supunere faţă de o autoritate externă, ci acordul reciproc asupra principiilor. Există un paralelism genetic între constituirea cunoştinţei logice şi cea a conştiinţei morale. Această evoluţie nu are loc izolat, pentru fiecare individ, ci odată cu dezvoltarea relaţiilor între copii, a cooperării sociale. În această cooperare important este respectul reciproc, ce înlocuieşte treptat raporturile de respect unilateral şi de constrângere, predominante în perioadele anterioare. Cooperarea este cea care

exercită – atât în domeniul inteligenţei, cât şi în cel moral – un rol eliberator şi constructiv. În locul heteronomiei apare conştiinţa binelui prin acceptarea normelor de reciprocitate. Supunerii îi ia locul noţiunea de justiţie şi serviciu reciproc (bibliografie, 20, pp. 252 – 253).

Din studiile piagetiene reiese limpede că un copil nu se naşte nici «moral» nici «imoral». Foarte adesea, ceea ce adulţii consideră a fi minciună, furt sau vreun alt «păcat» al copilului este mai degrabă produsul procesului de formare a operaţiilor intelectuale. La aceasta se adaugă celelalte procese psihice, aflate la rândul lor într-un proces de mişcare şi restructurare, precum şi influenţele exterioare (familie, mediu, tipuri). Aşadar, orice abordare educaţională privind «formarea caracterului» trebuie să se bazeze pe datele psihologice furnizate de experimentele lui Jean Piaget.

Efecte educaţionale

*

Ideea stadiilor de dezvoltare este accentuată de Jean Piaget, iar etapele sunt clar delimitate, cu referire la procesele psihice importante. Astfel, el demonstrează că procesele cognitive evoluează stadial, fiecare stadiu construindu-se pe baza celui anterior. Fiecare stadiu este, de asemenea, specific unei anumite vârste şi are caracteristici irepetabile, dar indispensabile trecerii la stadiul următor. Important pentru educator este să cunoască şi să înţeleagă rolul stadiilor în progresul fiinţei umane. Copilul nu poate sări niciuna dintre aceste etape, dar, în mod sigur, le poate parcurge mai accelerat decât o arată statistica – după cum ritmul traversării acestor stadii de dezvoltare poate fi mai lent decât o arată statistica. În privinţa ritmului, Jean Piaget este ferm: nu trebuie şi nici nu putem să forţăm parcurgerea acestor etape.

Foarte adesea, părinţii se lasă înşelaţi de limbajul dezvoltat al copiilor şi consideră că aceştia sunt deja într-un stadiu avansat al dezvoltării intelectuale (conform stadializării piagetiene). Fără îndoială, în unele cazuri este vorba de o realitate, dar cel mai adesea, lucrurile nu stau chiar aşa. Copilul se dezvoltă normal, în conformitate cu liniile generale de maturizare, iar faptul că achiziţionează limbajul

mai devreme ori că acesta este mult mai bogat decât vorbirea copiilor de aceeaşi vârstă nu afirmă, dar nici nu infirmă o eventuală supradotare intelectuală. Aşa cum alţi copii – băieţi mai ales – prezintă întârzieri în dezvoltarea limbajului, dar ei nu pot fi consideraţi în niciun caz sub nivelul cognitiv al vârstei lor.

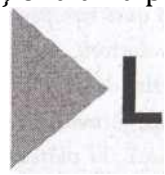
Cu alte cuvinte, urmărind succesiunea etapelor dezvoltării intelectuale la Piaget, părintele şi educatorul, în general, îşi creează puncte de reper în privinţa tendinţelor generale de evoluţie, dar, în acelaşi timp, ei trebuie să ia în considerare caracteristicile individuale. Aflaţi în condiţii asemănătoare de viaţă şi de educaţie, doi copii se pot manifesta diferit, având ritmuri diferite de dezvoltare. Pe de altă parte, este bine ca educatorul să fie atent şi să nu încerce să «ardă etapele», din dorinţa, legitimă de altfel, de a stimula copilul şi de a-i activa potenţialul intelectual.

Este interesant modul în care Jean Piaget pune în evidenţă legătura dintre diferitele etape în dezvoltarea intelectuală şi diferitele tipuri de joc, caracteristice fiecărei vârste. Este bine ca părinţii să citească atent şi să compare datele studiilor cu comportamentul propriului copil. Se manifestă el, la o anume vârstă, aşa cum o arată studiile psihologice? Această relaţie, neaşteptată faţă de modul în care jocul este îndeobşte privit de persoanele nespecializate, schimbă radical opinia despre ce înseamnă jocul pentru copil. De aceea, un copil prea «cuminte» nu este un motiv de mândrie şi nu exprimă efectul unei educaţii corecte. Dacă a fost un copil prea activ şi, prin acţiunea educativă, a devenit «la locul lui», s-ar putea ca părintele să aibă surprize mai puţin plăcute în ceea ce priveşte performanţele intelectuale şi echilibrul emoţional. Un copil căruia nu i se permite să se joace în conformitate cu vârsta sa se va teme şi să gândească în conformitate cu vârsta lui. Va aştepta ca adultul să decidă şi asupra acestui lucru. Poate că, la început, părintele este încântat să aibă un copil ascultător. Cu trecerea timpului însă, îşi va dori parcă mai mult să aibă un copil independent, «descurcăreţ». Aşadar, recitindu-l pe Piaget, va fi îndemnat să-i redea copilului esenţa lui – jocul.

Un al treilea element important se referă la educaţia morală. Foarte adesea, adultul este indignat că un copil (al său ori al altuia)

care e prins cu minciuna şi chiar pus în faţa dovezilor continuă să nege. Ori că are prostul obicei de a «şterpeli» lucruşoare din casă, pe care le duce la grădiniţă sau la şcoală ca să se laude cu ele, ori că «fură» din prăjituri, dulceaţă, guma colegului ş.a.m.d. Înţelegem acum, mulţumită studiilor piagetiene, că un copil – mai ales un copil mic – nu are deloc concepţia despre furt şi minciună pe care o are adultul. Copilul gândeşte altfel. Judecata morală există la copil, el face deosebirea între bine şi rău; ceea ce deosebeşte însă esenţial raţionamentul moral al copilului de cel al adultului este criteriul. Un copil judecă un lucru a fi bun sau rău după cu totul alte repere decât cele ale adultului. Exemplele pe care le dă Jean Piaget sunt mai mult decât lămuritoare. Nu este lipsit de importanţă nici faptul că marele. psiholog a studiat apariţia şi manifestarea judecăţilor morale la copil pornind de la analiza unui joc popular printre copii la vremea lui.

Felul în care psihologia piagetiană uneşte dezvoltarea intelectuală, achiziţia conceptelor morale şi jocul într-o triadă indestructibilă trebuie să-l facă pe educator, fie el părinte sau cadru didactic, să mediteze mai mult asupra modului în care priveşte copilul, îl analizează, îl evaluează şi îl îndrumă. Jean Piaget recomandă ca inteligenţa naturii să fie respectată şi înţeleasă. Altfel, nicio acţiune educaţională nu poate avea efectele pozitive proiectate.



awrence
Kohlberg

Lawrence Kohlberg s-a născut la 25 octombrie 1927 în Bronxville, New York. A fost profesor la University of Chicago, apoi la Harvard. Cercetările lui se înscriu în curentul teoriei dezvoltării cognitive, domeniul său principal de studiu fiind dezvoltarea morală, raţionamentul moral şi educaţia morală. Începând din 1955, el a redefinit teoria piagetiană, extinzând studiul dezvoltării morale până la vârsta maturităţii, şi a elaborat o teorie originală. Lawrence Kohlberg s-a stins din viaţă la 19 ianuarie 1987, în urma unei grave

boli tropicale, contractată în timpul lungilor sale călătorii.

Alături de Jean Piaget, este cel mai important psiholog care s-a evidenţiat în domeniul dezvoltării morale. De altfel, îşi recunoaşte filiaţia şi interesul pentru cercetările maestrului său, pe care le extinde. Dacă Piaget identifica două mari stadii ale evoluţiei morale până la începutul adolescenţei, psihologul american îşi diversifică cercetările şi stadializarea pentru a cuprinde perioada adolescenţei şi vârsta adultă. Odată cu Kohlberg apare un nou domeniu al psihologiei: cel al psihologiei morale.

Ca şi Piaget, Kohlberg Consideră că dezvoltarea cognitivă este necesară, dar nu este o condiţie suficientă pentru dezvoltarea morală. Cu alte cuvinte, dezvoltarea cognitivă nu garantează dezvoltarea morală la un anumit nivel.

Strategia experimentală este similară cu cea piagetiană, deşi foarte diferită în conţinut. Kohlberg a imaginat un set de povestiri, fiecare prezentând una sau mai multe persoane aflate într-o dilemă morală. De asemenea, a construit liste de întrebări privitoare la dilemă, destinate să cerceteze şi să clarifice modul în care judecă subiectul, lată una dintre aceste povestiri, cunoscută sub numele de dilema lui Heinz:

În Europa, o femeie era aproape muribundă din cauza unui tip special de cancer. Exista un singur medicament care, credeau doctorii, ar fi putut s-o salveze. Era o formă de radiu pe care o descoperise de curând unjarmacist din chiar acel oraş. Medicamentul era scump, jarmacistul îi mărise preţul de zece orijaţă de cât îl costa ca să-l facă. El plătea 200 de dolari pentru radiu şi cerea 2000 de dolari pentru o doză mică de medicament. Heinz, soţul femeii bolnave, a mers pe la toate cunoştinţele să împrumute bani, dar nu a putut strânge decât vreo 1.000 de dolari, adică jumătate din preţ. El i-a spus farmacistului că soţia sa era pe moarte şi l-a rugat să mai scadă preţul ori să-l lase să plătească mai târziu. Farmacistul i-a spus: «Nu, eu am descoperit medicamentul şi am de gând să mă îmbogăţesc cu el.» Atunci Heinz, disperat, a spart magazinul omului şi a furat medicamentul pentru soţia sa.

Întrebările puse subiecţilor pe baza povestirii sunt de tipul:

— A fost bine că Heinz a furat medicamentul? De ce?

— Ce este mai rău: să laşi pe cineva să moară ori să furi? De ce?

— Ce înseamnă pentru tine valoarea vieţii? Este acesta un motiv bun pentru un soţ ca să fure, chiar dacă el nu-şi iubeşte soţia?

— Poate fi la fel de corect să fure pentru un străin cum este să fure pentru soţie?

— Dacă Heinz e prins, ar trebui să fie băgat la închisoare?

— Dacă Heinz e prins şi adus la judecată, ar trebui ca judecătorul să-l condamne? De ce?

— Care este în acest caz responsabilitatea judecătorului faţă de societate? (bibliografie, 15, p. 42)

Alături de crearea povestirilor şi a listelor de întrebări, Kohlberg a construit sisteme de scoruri care le permit cercetătorilor să organizeze diferitele răspunsuri la dilema lui Heinz ori la altele. Sistemul de scor indică ce stadiu sau ce nivel de dezvoltare morală a fost atins de subiect. Pentru a determina acest nivel, se iau în considerare scorurile obţinute la toate povestirile. Din toate se obţine o structură de răspunsuri pe baza căreia se poate face evaluarea stadiului de dezvoltare morală a unei persoane.

Stadiile judecăţii morale

În dezvoltarea morală, L. Kohlberg identifică trei niveluri. Fiecare nivel cuprinde două stadii. Cele trei niveluri sunt: preconvenţional, convenţional şi posteonvenţional.

I. Nivelul preconvenţional

La acest nivel, copilul este receptiv la regulile culturale şi la ceea ce se numeşte «bine sau rău», «corect sau greşit». El interpretează însă aceste concepte în termeni de consecinţe fizice ori plăcute/neplăcute ale acţiunii (pedeapsă, recompensă, schimb de servicii) sau în termeni legaţi de puterea fizică a celor ce stabilesc regulile şi ceea ce este «bine sau rău».

Nivelul are două stadii:

Stadiul 1. Pedeapsa şi tendinţa de a se supune

Ceea ce determină calitatea – bună sau rea – a unei acţiuni este raportat la consecinţele fizice ale acţiunii. Nu se ia în considerare semnificaţia umană ori eventuala valoare a acestor consecinţe. Ceea ce

importă, ca valoare în sine, este evitarea pedepsei şi respectul necondiţionat faţă de cel înzestrat cu putere, cu autoritate. Nu este vorba aici de respectul acordat eventualei ordini morale existente în spatele autorităţii ori pedepsei.

Stadiul 2. Orientarea relativist instrumentalistă

O acţiune bună, corectă este ceva ce satisface în mod concret trebuinţele persoanei; ocazional, întâmplător, le poate satisface şi pe ale altora. Relaţiile umane sunt considerate în termeni de relaţii de piaţă. Sunt prezente elemente de onestitate, de reciprocitate şi de împărţire egală, dar întotdeauna ele sunt interpretate într-un mod fizic, pragmatic.

Reciprocitatea este o chestiune de tipul «eu îţi fac un serviciu, îmi faci şi tu un serviciu». Nu este vorba, în această etapă, de loialitate, recunoştinţă sau dreptate.

II. Nivelul convenţional

La acest nivel, a sprijini şi a împlini aşteptările familiei, grupului sau naţiunii sunt acţiuni percepute ca fiind corecte, valori în sine, indiferent de consecinţele imediate şi vizibile. Este vorba nu numai de-o atitudine de conformare la dorinţele personale şi ordinea socială, dar şi de una de loialitate faţă de acestea, de sprijinire activă a lor, de justificare a ordinii şi de identificare cu grupul sau cu persoanele implicate.

Nivelul cuprinde următoarele două stadii:

Stadiul 3. Concordanţa interpersonală sau orientarea «băiat bunfată bună»

O conduită bună este cea care face plăcere ori îi ajută pe alţii şi este aprobată de aceştia. Există mult conformism în imaginile stereotipe a ceea ce înseamnă comportamentul majorităţii ori conduita «naturală». Comportamentul este frecvent judecat pe baza intenţiei care îl determină. Pentru prima dată, afirmaţia «el a avut intenţii bune» devine importantă. Persoana câştigă aprobarea dacă este «drăguţă».

Stadiul 4. Orientarea «lege şi ordine»

Există o orientare către autoritate, reguli fixe şi menţinerea ordinii sociale. Comportamentul corect constă în a-ţi face datoria, a

arăta respect pentru autoritate şi a contribui la menţinerea ordinii sociale existente, deoarece acest lucru este spre propriul bine.

III. Nivelul posteonvenţional (autonom sau al principiilor)

La acest nivel se manifestă un efort evident de a defini valorile morale şi principiile care au valabilitate şi aplicabilitate dincolo de autoritatea grupurilor ori persoanelor ce încarnează aceste principii şi dincolo de propria identificare a individului cu aceste grupuri. Acest nivel are şi el două stadii:

Stadiul 5. Contractul social, orientarea spre legalitate Nuanţa principală este cea utilitaristă. Acţiunea corectă tinde a fi definită în termeni de drepturi generale ale individului şi de standarde care au fost examinate critic şi acceptate de întreaga societate. Se manifestă o conştientizare clară a relativităţii valorilor şi părerilor personale; de asemenea, există clar conştiinţa necesităţii de a urma regulile procedurale pentru a câştiga un consens. Dincolo de ceea ce este obţinut prin acord constituţional şi democratic, ceea ce e drept, corect este o problemă de «valori» şi «păreri» personale. Rezultanta este o accentuare a «punctului de vedere legal», dar cu o subliniere a posibilităţii de a schimba legea în funcţie de consideraţiile raţionale ale utilităţii sociale (şi nu de a îngheţa această lege, aşa cum se întâmplă în Stadiul 4. Lege şi ordine). În afara domeniului legal, obligaţiile se exercită şi se îndeplinesc în termeni de acord liber şi contract.

Stadiul 6. Orientarea spre principiul eticii universale Ceea ce e drept este definit prin decizia conştiinţei în acord cu principiile etice alese de individul însuşi, principii care fac apel la caracteristicile de structurare logică, universalitate, consecvenţă. Aceste principii sunt abstracte şi etice («regula de aur», imperativul categoric) – ele nu sunt reguli morale concrete, cum sunt, de exemplu, Cele Zece Porunci. În esenţă, ele sunt principii universale ale justiţiei reciprocităţii, egalităţii, drepturilor omului şi respectului pentru demnitatea fiinţelor umane ca persoane individuale (bibliografie, 15, pp. 46 – 47).

Pentru a defini pe scurt stadiile lui Kohlberg, schema următoare este cel mai des utilizată:

Nivelul I Premoral

Stadiul 1. Pedeapsă şi orientare spre supunere Stadiul 2.

Hedonism instrumental naiv Nivelul II Moralitatea conformării la rolul convenţional Stadiul 3. Moralitatea băiatului bun de menţinere a bunelor relaţii şi aprobare din partea celorlalţi

Stadiul 4. Autoritatea menţinând moralitatea

Nivelul III Moralitatea acceptării interioare a principiilor morale

Stadiul 5. Moralitatea contractului, a drepturilor individului şi a legii acceptate în mod democratic

Stadiul 6. Moralitatea principiilor conştiinţei individului

Fiecare dintre aceste şase stadii de orientare morală poate fi definit în termeni specifici, în funcţie de un aspect sau altul al moralităţii. De exemplu, dacă se ia ca punct de reper «motivaţia pentru supunerea la regulă sau acţiunea morală», cele şase stadii devin:

Stadiul 1. Se supune regulilor pentru a evita pedeapsa.

Stadiul 2. Se conformează pentru a obţine recompense, pentru a i se înapoia favorurile.

Stadiul 3. Se conformează pentru a evita dezaprobarea celorlalţi, situaţia de a nu fi plăcut de ei.

Stadiul 4. Se conformează pentru a evita cenzura autorităţilor legitime, precum şi sentimentul de vinovăţie rezultat.

Stadiul 5. Se conformează pentru a menţine respectul spectatorului imparţial care judecă în termeni de bunăstare a comunităţii.

Stadiul 6. Se conformează pentru a evita autocondamnarea.

După cum se vede, acest aspect al dezvoltării morale reprezintă stadii succesive de interiorizare a sancţiunilor morale.

Iată un exemplu referitor la valoarea vieţii umane. În acest caz iese în evidenţă distanţarea acestei valori de alte tipuri de valori şi judecăţi morale:

Stadiul 1. Valoarea unei vieţi umane este echivalată cu valoarea obiectelor fizice şi se bazează pe statutul social al atribuţiilor fizice ale posesorului lor.

Stadiul 2. Valoarea vieţii umane este privită ca instrument de satisfacere a nevoilor posesorului ei sau a altei persoane.

Stadiul 3. Valoarea unei vieţi umane se bazează pe empatia şi afecţiunea membrilor familiei şi a altora pentru posesorul acestei vieţi.

Stadiul 4. Viaţa este privită ca un lucru sacru în termenii locului său într-o scară de categorii privind drepturile şi datoriile morale sau religioase.

Stadiul 5. Viaţa este valorizată în contextul relaţiei sale cu bunăstarea comunităţii, precum şi ca un drept uman universal.

Stadiul 6. Viaţa este valorizată ca fiind sacră şi ca reprezentând o valoare umană universală de respect pentru individ.

A

În legătură cu valoarea vieţii umane, iată câteva răspunsuri corespunzătoare celor şase stadii, răspunsuri date de diferite persoane la dilema lui Heinz, şi anume la întrebarea «a trebuit să facă soţul acest lucru? De ce?»:

Stadiul 1. Musammer (turc), 10 ani

1. Nu. Nu este bine să furi. (De ce?) Dacă furi lucrurile cuiva, într-o zi şi el o să le fure pe ale tale, o să fie o bătaie între cei doi şi o să-i bage atunci pe amândoi la închisoare.

2. (Este datoria soţului să fure medicamentul? Asta înseamnă un soţ bun?) – Nu. El trebuie să se ducă să muncească, să câştige bani pentru medicamente. (Dar dacă nu poate?) Cineva trebuie să-i dea banii. (Dacă nu-i dă nimeni?) Dacă nu-i dau, ea o să moară – el nu trebuie să fure. (De ce nu?) Dacă fură, o să-l bage la închisoare.

3. (Are dreptul farmacistul să pună un preţ aşa de mare pentru medicament dacă legea îi dă voie?) – Nu.

— Dacă el pune un preţ mare, atunci oamenii nu vor avea destui bani.

4. (Dar dacă era nevasta ta cea care murea?) Nu am să fur. O s-o las să moară.

5. Dacă aş fura, o să mă pârască şi o să mă bage la închisoare. Aşa că nu aş fura.

6. Ei trebuie să-l bage la închisoare pentru că a furat.

Stadiul 2. Hamza (turc), 12 ani

1. Da, pentru că nimeni nu-i dă medicamentul şi el nu avea bani, pentru că nevasta lui murea. Da, a fost corect (Ar fi fost rău să nu fure?) Da, pentru că altfel ar muri.

2. (Este datoria soţului să fure medicamentul?) – Da.

— Dacă nevasta lui moare şi el nu poate face nimic, el este obligat să fure. (De ce?) Dacă nu fură, nevasta lui va muri.

3. (Are dreptul farmacistul să ceară un preţ aşa de mare pentru medicament?) – Pentru că este singurul magazin din localitate, este corect să vândă.

4. (Ar trebui să fure medicamentul dacă nu îşi iubeşte nevasta?) – Dacă nu îşi iubeşte nevasta, el nu trebuie să fure, pentru că nu-i pasă de ea, nu-i pasă de ce spune ea.

5. (Dar dacă ar fi vorba de un bun prieten?) – Da.

— Pentru că el îşi iubeşte prietenul şi, într-o zi când îi va fi foame, prietenul îl va ajuta. (Dar dacă nu îşi iubeşte prietenul?) – Nu.

— Dacă nu-şi iubeşte prietenul, înseamnă că prietenul nu o să-l ajute.

6. (Ar trebui ca judecătorul să-l pedepsească?) – El trebuie să-l bage la închisoare pentru că a furat.

Stadiul 3. (fără date de identificare)

1. (E bine că a furat Heinz?) Da, pentru că farmacistul era un om fără inimă, nu a ţinut seama de dreptul soţiei lui Heinz de a trăi.

2. (Este de datoria lui Heinz să fure medicamentul?) Dacă aş fi fost Heinz, aş fi furat medicamentul pentru soţia mea. Nu poţi să pui un preţ pe dragoste. Nu poţi să pui un preţ nici pe viaţă.

3. (Are farmacistul dreptul de a cere un preţ aşa de mare?) Cred că era un farmacist îngrozitor. Un farmacist este ca un doctor. Se presupune că el trebuie să salveze vieţile oamenilor.

4. (Ar trebui să fure dacă nu îşi iubeşte nevasta?) Da, din obligaţie, din apreciere pentru ea.

5. (Ar trebui Heinz să fure pentru un prieten?) Nu, ar merge prea departe. El ar putea să stea la închisoare, în timp ce prietenul ar fi liber şi sănătos. Nu cred că un prieten ar fi făcut la fel pentru el.

6. (Ar trebui judecătorul să-l pedepsească?) Judecătorul ar trebui să fie îndurător pentru că Heinz a suferit destul şi nu a vrut să fure.

Stadiul 4. Iskender (turc), 17 ani

1. El n-ar trebui să fure – ar trebui să ceară medicamentul şi ei i-l vor da. (Ei n-au făcut asta.) Ar trebui să se ducă în altă parte. (Nu

există nicăieri în altă parte.) Ar trebui să muncească, să poată cumpăra medicamentul. (Nu poate.) Atunci el ar avea dreptul să fure şi să nu-şi lase nevasta să moară, pentru că ea va muri, şi pentru acel moment asta va fi corect. El a trebuit să fure pentru că nevasta lui va muri. El a trebuit să fure pentru prima şi ultima oară.

2. Este corect să fure dacă nu poate să facă nimic altceva, pentru prima şi ultima oară şi apoi el trebuie să se ducă să muncească. (E datoria sa?) Nu este datoria lui să fure, dar este datoria lui s-o hrănească.

3. (Avea farmacistul dreptul să pună un preţ atât de mare?) Nu e corect. Legile există ca să organizeze oamenii şi modul lor de viaţă. El a pus un preţ atât de mare pentru că el nu este uman. Dacă el s-ar gândi la alţii, ar trebui să vândă lucruri în aşa fel încât oricine să poată cumpăra.

4. (Dacă nu o iubeşte, trebuie să fure medicamentul?) El trebuie s-o facă pentru că sunt căsătoriţi. Iubirea şi sentimentul de apropiere de ea nu au nimic de-a face aici. Ei trebuie să fie împreună şi la bine, şi la rău. Chiar dacă ar fi vorba de altcineva care moare, el ar trebui să fure. Dacă aş fi fost în locul lui, aş fi furat chiar dacă nu-l cunoşteam pe muribund. El ar trebui s-o facă pentru a salva viaţa altcuiva. Dacă e o problemă de viaţă şi de moarte, el ar trebui să fure, dar nu ar trebui s-o facă pentru nimic altceva.

S. (Ar trebui ca judecătorul să-l condamne la închisoare?)

Asta depinde de judecător să hotărască. Dacă el consideră că omul a furat doar de data aceasta şi că a trebuit să fure ca să-şi

salveze soţia, atunci el ar putea să nu-l bage la închisoare, dar, dacă el crede că omul o va face din nou şi că ăsta va deveni un obicei, atunci el trebuie să-l închidă. Dacă judecătorul este înţelegător, atunci el va găsi o slujbă pentru om, căci nu lucrează.

Stadiul 5. James (american), student

1. Heinz a făcut ce trebuia să facă. Dacă aş fi fost Heinz, probabil că aş fi făcut acelaşi lucru. În orice caz, Heinz trebuie să fie pregătit să meargă la închisoare pentru că a spart un magazin. Spargerea magazinului nu a fost un lucru corect, dar, dintre două rele, asta a fost

cea mai mică. (Este datoria sa?) Fiecare soţ trebuie să decidă care dintre cele două rele – să-şi lase soţia să moară fără medicament ori să fure – este mai importantă (pentru el). El ar trebui să fure.

2. (Avea dreptul farmacistul să pună un preţ atât de mare?) Farmacistul avea dreptul să pună preţul atât de mare, deşi probabil că nu ar trebui să-l aibă. 11 consider pe farmacist o fiinţă umană dezgustătoare, chiar dacă el s-a comportat conform drepturilor sale.

Stadiul 6. Richard (american), adult

1. (A trebuit Heinz să facă asta?) Da. A fost corect; viaţa umană şi dreptul la viaţă au prioritate aici şi sunt mai preţioase decât drepturile de proprietate.

2. (Este datoria soţului să fure medicamentul pentru soţia sa, dacă nu-l poate obţine în alt mod?) Este datoria soţului s-o facă. Orice soţ bun, cu valori morale clare, trebuie s-o facă.

3. (Avea farmacistul dreptul să pună un preţ atât de mare în condiţiile în care nu există nicio lege care să limiteze preţul?) În sensul îngust legal, el avea dreptul. Din punct de vedere moral, el nu avea un asemenea drept.

4. (Heinz a spart magazinul, a furat medicamentul şi i l-a dat soţiei. A fost prins şi adus în faţa judecătorului. Judecătorul ar trebui să-l ia pe Heinz la închisoare pentru furt sau ar trebui să-l elibereze? De ce?) El ar trebui să suspende sentinţa ori să-l scoată de sub acuzare de vreme ce Heinz nu a făcut nimic rău din punct de vedere moral (bibliografie, 15, pp. 126 – 127).

Mai departe, L. Kohlberg schiţează un al şaptelea stadiu moral pornind de la stadiile dezvoltării eului ale lui Erickson. Kohlberg consideră că, la acest ultim nivel, răspunsul la întrebarea «de ce să fiu moral?» implică întrebarea «de ce să trăiesc?» (precum şi întrebarea paralelă «cum să înfrunt moartea?»), astfel încât maturitatea cea mai deplină cere o soluţie morală la întrebarea privind semnificaţia vieţii. Această soluţie nu este însă esenţialmente morală, ea implică aspecte filosofice şi religioase. Soluţiile celui de-a/ şaptelea stadiu implică toate experienţa contemplativă a unei varietăţi non-egoiste sau non-dualiste. Esenţialul acestui stadiu este sentimentul de a fi o parte din întregul vieţii şi adoptarea unei perspective cosmice, opusă

perspectivei umaniste universale (stadiul 6).

Aşa cum reiese din cele mai multe relatări, mişcarea (spre stadiul 7) începe cu disperarea. Această disperare implică începutul perspectivei cosmice. În momentul în care persoana începe să-şi vadă propria viaţă ca finită, măruntă în raport cu infinitatea, atunci ea simte disperare. Lipsa de semnificaţie a vieţii sale în faţa morţii este lipsa de semnificaţie a finitului din perspectiva infinitului. Această stare de spirit curajos şi precaut explorată împinge mai departe, spre o rezolvare spirituală.

În starea de spirit pe care Kohlberg o numeşte metaforic stadiul 7, persoana se identifică ea însăşi cu perspectiva cosmică (infinită). Poate fi o stare religioasă, dar şi persoanele nereligioase pot trăi momente în care au sentimentul unităţii şi pe acela că sunt parte a acestei unităţi. Explicarea acestui stadiu angajează psihologia, sociologia, religia şi filosofia.

Stadiile lui Kohlberg sunt caracterizate de patru trăsături importante:

1. Desfăşurarea stadiilor este invariantă. Persoana trece de la un stadiu la altul în ordine, ea nu poate accede la un stadiu mai înalt tară să fi trecut prin stadiul precedent.

2. Aflaţi la un anume stadiu, subiecţii nu pot înţelege raţionamentul moral decât cu cel mult o etapă în plus faţă de propriul stadiu. Astfel, o persoană aflată în stadiul 2, care deosebeşte binele şi răul pornind de la propria-i plăcere, nu poate înţelege raţionamentul stadiului 4, ce se referă la datorii clare de îndeplinit, fără nicio promisiune de recompense.

3. Subiecţii sunt atraşi din punct de vedere cognitiv de raţionamentul stadiului imediat următor propriului lor stadiu de dezvoltare. O persoană aflată în stadiul 1 va fi atrasă de tipul de raţionament al stadiului 2, o persoană aflată în stadiul 2 va fi atrasă de raţionamentul stadiului următor şi aşa mai departe. L. Kohlberg consideră că acest fenomen este mai adecvat din punct de vedere cognitiv, întrucât soluţiile din stadiul mai înalt rezolvă problemele şi dilemele într-un mod mai satisfăcător.

4. Trecerea de la un stadiu la altul apare atunci când se creează

un dezechilibru cognitiv, când concepţia persoanei nu mai este adecvată pentru a rezolva o dilemă morală dată. Teoria dezvoltării consideră că o persoană caută mereu căi tot mai adecvate de rezolvare a problemelor. Dacă, într-o situaţie dată, structura cognitivă a persoanei nu poate rezolva problema, ea trebuie să se ajusteze într-o nouă structură ce poate rezolva această problemă (bibliografie, 15, pp. 47 – 49).

Aceste caracteristici au fost confirmate de practica din cercetare.

Efecte educaţionale

§

Mult mai puţin accesibile publicului larg decât studiile altor psihologi, lucrările lui Kohlberg au fost cunoscute mai ales prin intermediul unor specialişti care le-au explicat. În acest con text, «dilema lui Heinz» a devenit faimoasă şi constituie un punct de reper în discuţiile despre valorile morale în viaţa de zi cu zi.

Şi Kohlberg oferă o stadializare a apariţiei şi manifestării judecăţii morale. El găseşte criteriile care îl determină pe copil (tânăr, adult) să considere că un anumit lucru este bun şi un altul este rău în fiecare stadiu şi substadiu. Specialistul va vedea imediat corelaţia existentă între etapele lui Kohlberg şi stadiile formulate de Piaget – este vorba de vârsta copilăriei şi a adolescenţei care l-au interesat pe psihologul elveţian. Kohlberg abordează şi vârsta adultă, intrând şi în zona spiritualului.

Pe părinte îl interesează în primul rând vârsta mică a copilului, perioada în care acesta se formează şi este format. Kohlberg demonstrează că, într-o primă etapă, copilul judecă în funcţie de persoana adultă – aceasta arată că un lucru este bun sau rău şi, în consecinţă, copilul se conformează. Dintr-odată, înţelegem responsabilitatea adultului educator în acest context. Adultul este cel mai adesea înclinat să «profite» de supunerea copilului şi să stabilească o mulţime de reguli privind ceea ce trebuie şi nu trebuie să facă un copil. Mai are, de asemenea, tendinţa de a «ţine predici», uitând că propriul său comportament trebuie să fie în acord cu normele enunţate şi la care copilul este obligat să se supună. Este nevoie,

aşadar, de un autocontrol al educatorului, mai întâi în ceea ce priveşte propriul comportament, care trebuie să fie în acord cu cerinţele formulate verbal. Mai mult, copilul, aflat la vârsta imitaţiei, recepţionează mult mai rapid ceea ce vede decât ceea ce aude, fiindcă limbajul lui, ca şi înţelegerea sunt în proces de dezvoltare.

Tot în această perioadă, scrie Kohlberg, copilul consideră gravitatea unei fapte în funcţie de efectul său – dacă ea a generat o recompensă ori, dimpotrivă, o pedeapsă. Astfel că se întâmplă foarte des ca un copil, după ce a făcut o poznă, să considere că nu s-a întâmplat nimic pentru că nimeni nu a aflat şi, mai mult, nu a fost pedepsit. Raţionând tot aşa, copilul va considera că este o faptă gravă pozna pentru care a fost prins şi chiar pedepsit. Acesta este tipul de judecată prezent la copil în mod obişnuit. Rolul educatorului, respectând acest tip de gândire, este acela de a aduce, tară brutalitate, mici corecturi – o faptă «rea» este rea chiar dacă rămâne nepedepsită. Nu este o perioadă în care copilul să poată asimila discursurile morale pentru că nici măcar nu le poate urmări, iar de înţeles, le înţelege şi mai puţin. De asemenea, nu este o perioadă în care pedeapsa să fie «pe măsura» faptei – adultul, care are tendinţa de a judeca lucrurile după criteriile sale, este bine să-şi aducă mereu aminte că lumea morală a adultului nu se suprapune pe cea a copilului.

O altă caracteristică a acestei perioade este aceea că un copil consideră că o faptă este «bună» atunci când îi face plăcere unei persoane, şi «rea» atunci când persoana respectivă se supără. Prin urmare, el va căuta să le facă bine celor din jur doar pentru a-i vedea bucuroşi. Astfel, o minciună nu este un lucru rău dacă mama, bunica etc. se bucură. La fel, este bine să faci un cadou cuiva drag, chiar dacă obiectul respectiv nu îţi aparţine şi l-ai luat pe furiş. Singura soluţie în asemenea cazuri rămâne tactul adultului – deşi fapta copilului este una «rea», spiritul în care a fost ea făcută contravine aparenţelor. Situaţia devine însă mai complicată câţiva ani mai târziu, atunci când copilul, aflat la vârsta preadolescenţei, intră într-un grup de prieteni. Este perioada în care opinia grupului este singurul lucru care contează: a face plăcere unui prieten, a-i face un serviciu pentru că şi el te-a ajutat la rândul său (reciprocitatea) devin criterii ale binelui şi răului. În

această perioadă se manifestă un alt comportament al educatorului – cel care interzice, în mod evident, acest comportament duce la reacţia opusă celei dorite: copilul se apropie mai mult de grupul de prieteni.

Manifestarea înţelegerii acestui conflict de valori, legat în mare măsură de faptul că în această perioadă personalitatea este în expansiune şi încearcă să devină independentă, chiar cu riscul unor dependenţe, este poate singura atitudine pe care o poate lua educatorul, fără a se teme de efecte contrare. Dacă prietenii nu fac parte dintre cei dezirabili, o idee ar fi îndreptarea atenţiei copilului şi către alte grupuri, care au alte interese.

Observăm, aşadar, că, deşi este abordată relativ diferit din punct de vedere experimental, judecata morală se regăseşte, în datele sale principale, la Piaget ca şi la Kohlberg. Nu trebuie, de asemenea, neglijat faptul că, deşi raţionamentul moral al copilului diferă de cel al adultului, normele culturale, regulile sociale acţionează de la vârsta cea mai mică. Astfel că interesul adultului nu trebuie să fie îndreptat prioritar spre explicarea regulilor morale, ci mai degrabă spre crearea unui context familial şi şcolar în interiorul căruia reglementările morale să se exercite coerent şi neabuziv, astfel încât copilul să se supună lor din dorinţa absolut necesară la cei mici (şi nu numai) de a trăi într-un mediu securizat şi securizant. Copilul are nevoie să ştie care sunt regulile, are nevoie să ştie ce face, are nevoie de puncte de reper. Ştiind toate acestea, adultul trebuie să respecte şi el o condiţie esenţială: evitarea oricărui autoritarism explicat simplist prin «aşa trebuie».

3*igmund

Sigmund Freud s-a născut la Freiberg (un orăşel morav, situat atunci în Imperiul Austriac, iar azi în Republica Cehă), la 6 mai 1856. Cea mai mare parte din viaţă şi-o petrece la Viena. Face studii de

medicină şi se specializează în neurologie. Studiază cu Charcot, cu Bernheim şi, mai târziu, împreună cu Breuer, se consacră studiului isteriei. Freud adoptă metoda cathartică a lui Breuer, o dezvoltă în «asocierea liberă» şi o utilizează ca instrument de bază în analiză. Începe să se analizeze pe el însuşi şi elaborează treptat conceptele principale ce stau la baza teoriei sale psihanalitice.

Printre numeroasele sale lucrări se numără Interpretarea viselor, Psihopatologia vieţii cotidiene, Un caz de istorie, Trei eseuri asupra teoriei sexualităţii, Totem şi tabu, Introducere în psihanaliză. În 1909 a apărut primul număr al Revistei de Psihanaliză. Sigmund Freud a murit la Londra, la 23 septembrie 1939. Continuatoarea directă a operei sale este Anna Freud, fiica lui.

Unul dintre cele mai radicale aspecte ale teoriei freudiene este noţiunea de sexualitate infantilă: această teorie susţine că bebeluşii şi copiii mici, nu numai adolescenţii şi adulţii, au experienţe sexuale şi sunt capabili de plăcere sexuală. Trebuie făcută însă menţiunea că «sexual», în concepţia lui Freud, nu înseamnă neapărat «genital» – doar manifestările mai târzii ale sexualităţii pot fi calificate drept genitale. Căutarea plăcerii însă apare foarte devreme la copil. Căutarea directă pentru satisfacerea sexualităţii ori căutarea indirectă a acestei satisfaceri este scopul libidoului, sursă energetică determinată de nevoile sexuale. Pentru a explica libidoul, Freud face o analogie cu foamea: libidoul este forţa prin care instinctul – în cazul de faţă, instinctul sexual – îşi găseşte exprimarea, aşa cum îşi găseşte şi foamea, ca instinct nutriţional (bibliografie, 8, p. 322).

În sens larg, sexualitatea infantilă se dezvoltă în funcţie de zone erogene succesive, care centrează specific căutarea plăcerii la o anumită vârstă.

Primele excitaţii sexuale ale copilului mic apar în legătură cu alte funcţii importante pentru viaţă. Astfel, prima lor manifestare se exprimă în supt. Copiii obţin satisfacţie din acest act şi se poate observa că doresc să-l repete fără a voi şi să obţină în mod necesar hrană: ei repetă acţiunea nu din cauza foamei, ci pentru a obţine «plăcerea suptului». Actul suptului apare şi în afara mesei – vedem că în timpul somnului sugarul îşi suge buzele.

Freud consideră că suptul pentru obţinerea hranei devine punctul de plecare de la care se dezvoltă întreaga viaţă sexuală; în acelaşi timp, va constitui idealul de neatins al oricărei satisfacţii sexuale de mai târziu (bibliografie, 8, p. 323). Primul obiect al dorinţei sexuale este deci sânul mamei. Mai târziu, copilul utilizează părţi ale corpului său: îşi suge degetul mare sau chiar propria limbă.

Freud afirmă că nevrozele adultului sunt rezultatul unei soluţionări inadecvate a problemelor întâmpinate în copilărie, în timpul unuia sau mai multor stadii psihosexuale. Fiecare stadiu implică un mod specific de a-şi procura gratificaţia; gradul de satisfacţie trăit de copil în fiecare etapă depinde de modul în care îl tratează adultul ce-l are în îngrijire o gratificaţie excesivă, ca şi o frustrare extremă, poate avea consecinţe de durată pentru individ; tipul de consecinţă depinde de stadiul în care a apărut problema şi de forma pe care o ia aceasta. Gratificaţia optimă – cea care aduce echilibrul (relativ) – este ca individul să primească o suficientă plăcere pentru a dori să treacă spre stadiul următor, dar nu prea multă, căci ea îl va face să rămână mulţumit în stadiul prezent.

M^3

După Freud, stadiile de dezvoltare psihosexuală sunt cinci: stadiul oral, stadiul anal, stadiul falie, stadiul de latenţă şi stadiul genital.

Stadiul oral (primul an de viaţă)

Nevoia de a suge pentru a-şi satisface foamea trece în plăcerea de a suge, independentă de alimentaţie. Principala zonă erogenă este gura, iar plăcerea suptului (în afara hrănirii) este o manifestare a autoerotismului.

Stadiul oral se divide în două substaţie (forme), receptivă şi afectivă:

— Substadiul oral receptiv (pasiv, de încorporare), care cuprinde primele luni. Se manifestă autoerotismul ca satisfacţie sexuală obţinută prin recurgerea la propriul corp. Bebeluşul nu face diferenţierea între sine şi obiectele exterioare; el se ataşează de obiectul ocazional (sânul, tetina) sau de mamă, ca fiind legată de plăcerea suptului; copilul se identifică cu mama (ca obiect al iubirii).

— Substadiul oral activ (agresiv). Apar primii dinţi, iar suferinţa din cauza acestora este alinată prin muşcături: copilul muşcă sânul ori degetele sau obiectele care îi vin la gură. Acum se experimentează ambivalenţa: a iubi şi a urî acelaşi obiect (adică mama) în acelaşi timp.

Stadiul anal (între 1 an şi 3 ani)

Principala zonă erogenă este acum zona anală. Este zona cea mai sensibilă şi sursa de plăcere ce oferă cele mai mari gratificaţii. Eliberarea spontană a sfincterelor îi provoacă o plăcere evidentă copilului. Sunt implicaţi atât muşchii anali, cât şi cei din sistemul urinar; dată fiind şi implicarea funcţiilor urinare, acest stadiu este numit uneori anal-uretral.

Interesul primar este legat de eliminarea sau reţinerea materiilor. În funcţie de aceasta, stadiul se divide în două substadii:

— Substadiul expulzării. În această perioadă, copilul trebuie să facă faţă primelor restricţii externe, care vin din partea părinţilor: aceştia îl obligă să utilizeze oliţa. Este o perioadă crucială pentru copil, în care el învaţă lauda şi aprobarea; vede că dragostea părinţilor nu se mai manifestă necondiţionat, ca până acum, ci în funcţie de felul în care se poartă el. Este o perioadă importantă şi pentru începutul dezvoltării atitudinii faţă de autoritate.

— Substadiul retenţiei. În această perioadă, copilul învaţă să-şi disciplineze sfincterele şi găseşte o nouă plăcere derivată din această retenţie. Plăcerea derivă şi din faptul că, prin reţinerea materiilor, copilul descoperă puterea posesiunii: materiile pe care le reţine sau nu (copilul îşi gratifică mama atunci când face la oliţă ori o «pedepseşte» atunci când refuză să dăruiască un lucru care iese din corpul său).

Stadiul falie (între 3 şi 5 – 6 ani)

Sensibilitatea se concentrează acum în zona genitală. Masturbaţia (la ambele sexe) devine o nouă sursă de plăcere. Copilul devine conştient de diferenţele anatomice legate de sex, ceea ce pune în mişcare conflictul dintre atracţia erotică şi resentiment, rivalitate, gelozie şi frică, pe care Ereud îl numeşte «complexul lui Oedip» în cazul băieţilor şi «complexul Electrei» în cazul fetelor.

Complexul lui Oedip. În cazul băieţilor, începând cu vârsta de 3 ani, dragostea pentru mamă devine din ce în ce mai pasionată, ceea ce

îi aduce în conflict şi rivalitate cu tatăl. Băiatul nu doreşte să-şi împartă mama cu nimeni şi este gelos pe tată, care deja «are posesie» asupra ei; el doreşte ca tatăl să moară.

Totuşi, tatăl este mai puternic, astfel că băiatul începe să se teamă că va pierde lucrul cel mai important pentru el, şi anume penisul: parţial pentru că el a fost pedepsit pentru masturbare şi poate că a fost apoi ameninţat cu consecinţe foarte neplăcute; parţial pentru că a observat absenţa penisului la fete şi ajunge să se teamă că tatăl îi va tăia penisul (teama de castrare). Această situaţie de gelozie, frică şi dragoste a fost numită de Freud «complexul lui Oedip», după legenda lui Oedip, care şi-a ucis tatăl şi s-a căsătorit cu mama sa.

Pentru a rezolva acest conflict, băiatul îşi reprimă dorinţa pentru mamă şi se identifică cu tatăl; el ajunge să gândească, să simtă şi să acţioneze ca tatăl lui; astfel, el îşi păstrează organul masculin.

Complexul Electrei îşi trage numele din legenda în care Electra îşi determină fratele să o omoare pe mama lor. La fetiţă, complexul începe cu credinţa că ea a fost castrată, întrucât băiatul are un lucru pe care ea nu-l are. Fata ajunge să fie atrasă de tată prin invidia pentru penis; această atracţie pentru tată o pune în situaţie de conflict cu mama. Cu timpul, situaţia se rezolvă prin reprimarea dorinţei pentru tată şi identificarea cu mama.

Stadiul de latenţă (de la 5 – 6 ani până la pubertate)

În această perioadă, în ceea ce priveşte libidoul, schimbările sunt numai de ordin cantitativ. Preocupările sexuale sunt reprimate, sunt «uitate», iar copilul se concentrează asupra intereselor de ordin intelectual şi social. Energiile copilului se canalizează spre achiziţia a noi deprinderi şi noi cunoştinţe.

Jocul se dezvoltă în mare măsură, se diversifică şi îşi extinde ariile de interes. Ca şi alte tipuri de comportament, jocul este un comportament motivat – determinat de sentimente şi emoţii. La fel ca visele şi fantezia, jocul este condiţionat de dorinţe. Copilul poate deosebi jocul de realitate, dar utilizează obiecte şi situaţii din lumea reală pentru a crea propria sa lume, în care poate să repete experienţele plăcute după cum doreşte şi poate să modifice evenimentele astfel încât ele să fie cât mai agreabile; în acelaşi timp

însă, se constată că există în joc evenimente neplăcute, care sunt repetate frecvent. De exemplu, un copil care a avut experienţe neplăcute legate de boală şi medic se joacă de mai multe ori «de-a spitalul». Această repetare a evenimentelor supărătoare are rolul de a reduce excitaţia (şi deci ne plăcerea) legată de ele. Prin intermediul jocului, copilul stăpâneşte trăirile negative în confruntarea lor activă mai degrabă decât să le suporte în calitate de victimă.

De asemenea, jocul poate pune în funcţiune mecanismele de apărare împotriva conflictelor şi frustrărilor. Dintre aceste mecanisme, cele mai des întâlnite sunt:

proiecţia – păpuşile, tovarăşii imaginari, vrăjitoarele rele, care se comportă răutăcios deplasarea – scufundarea unei păpuşi-bebe sau a unei jucării în apă sau aruncarea jucăriilor departe este un mod de a-şi uşura gelozia faţă de fraţi/surori, fără a dăuna bebeluşului nou-venit în casă regresia – a face baloane (de săpun, de gumă) poate reprezenta întoarcerea spre faza orală sublimarea – jocul cu nisip şi apă permis de adulţi reprezintă jocul cu materii fecale care nu este acceptat de aceştia

În perioada de latenţă se constituie acele forţe psihice care mai târziu vor ridica obstacole în faţa tendinţelor sexuale, vor limita şi reorganiza fluxul (dezgustul, pudoarea, aspiraţiile morale, estetice). Freud le numeşte «diguri». Există opinia că aceste diguri sunt opera societăţii, acţionând prin sistemele educative. Deşi educaţia are partea sa de contribuţie, formarea «digurilor» în calea tendinţelor sexuale este o trăsătură evolutivă condiţionată de organism şi fixată prin ereditate, care se poate realiza uneori fără nicio intervenţie educaţională (bibliografie, 8, p. 80).

Energiile sexuale ale copilului continuă deci să existe în perioada de latenţă, dar ele sunt deturnate parţial sau total de la propriile scopuri şi utilizate pentru atingerea altor obiective; această deturnare poartă numele de «sublimare». Perioada de latenţă reprezintă calmul dinaintea furtunii de la pubertate, care indică începutul stadiului următor.

Stadiul genital (pubertate şi adolescenţă)

În această perioadă, procesul cel mai vizibil este dezvoltarea

aparatului genital extern; organele genitale interne sunt mature şi capabile de a procrea. În acelaşi timp apar şi elemente psihice constând într-o anumită stare de tensiune, de presiune. Acest sentiment de tensiune este însoţit întotdeauna de un sentiment de neplăcere, dar, paradoxal, şi de sentimentul plăcerii.

Apare o puternică tendinţă spre independenţă. Identificarea cu părintele de acelaşi sex scade şi apare o reînnoire a dependenţei faţă de părintele de sex opus – aşadar, o reapariţie a sentimentelor oedipale. Pentru această perioadă, Anna Freud identifică două mecanisme noi de apărare: ascetismul şi intelectualizarea.

Ascetismul. Adolescenţii nu sunt preocupaţi atât de mult de obţinerea de gratificaţii ori de îndepărtarea frustrării specifice dorinţelor instinctuale, cât de gratificare ori frustrare, ca atare. Tinerii care trec prin perioada de asceză par a se teme mai ales de puterea instinctelor decât de calitatea lor (sexuală). Ei îşi reprimă sever orice fel de impuls considerat sexual, evită societatea celor de aceeaşi vârstă şi distracţiile acestora. Renunţarea se poate extinde la zone non-sexuale: nu se îmbracă gros când este frig, mănâncă din ce în ce mai puţin, dorm mai puţin. Ei îşi pot motiva comportamentul afirmând că o persoană trebuie să-şi stăpânească toate trebuinţele fizice.

Intelectualizarea. Se presupune, în general, că emoţiile explozive generate de instinct determină o diminuare a activităţii intelectuale. Se pare însă că în adolescenţă poate apărea cazul invers. Adolescentul manifestă dorinţa extremă de a se gândi la subiecte abstracte, de a le întoarce pe toate feţele şi de a discuta despre ele. Multe dintre prieteniile tinerilor se bazează pe dorinţa de a discuta aceste subiecte.

Anna Freud subliniază însă faptul că există o distanţă între ceea ce discută tinerii, empatia şi larga înţelegere, înţelepciunea cu care abordează problemele, aparenta superioritate chiar faţă de adulţi, pe de-o parte, şi comportamentul lor real, care, în mod paradoxal, nu este influenţat de propriile idei sau sentimente; idealismul verbal nu-i împiedică să arate lipsă de consideraţie faţă de ceilalţi, infidelitate etc. Adolescentul nu are deloc intenţia de a-şi pune ideile în aplicare. Gratificaţia, răsplata este dată nu de realizarea efectivă, ci de însuşi

faptul de a gândi, a discuta, a «filosofa» pe marginea ideilor expuse. Discuţiile intelectuale abstracte ale adolescenţilor nu sunt încercări efective de a rezolva probleme ale realităţii. Activitatea mentală, consideră A. Freud, este mai curând indicaţia unei alerte tensionate ţaţă de procesele instinctuale şi traducerea acestei percepţii în idei abstracte. Procesele instinctuale sunt traduse (nu sublimate) în termeni intelectuali (bibliografie, 10, pp. 167 – 180).

În abordarea stadiilor sale, Sigmund Freud accentuează faptul că factorii constituţiei sexuale nu sunt singurii care determină forma finală a sexualităţii (şi deci dezvoltarea bărbatului şi a femeii). Aceşti factori, precum şi modul în care îşi realizează scopul sunt profund condiţionaţi din exterior. Experienţele făcute în prima copilărie sunt extrem de importante (printre alţi factori însă). Din acest punct de vedere, educatorul adept al psihanalizei trebuie să-şi controleze conduita şcolară şi extraşcolară, astfel încât experienţa copilăriei timpurii (mai ales) să nu fie una traumatizantă.

În pofida timpului care a trecut de la apariţia psihanalizei freudiene, psihologia analitică a rămas, în general, necunoscută în conţinutul său marelui public specialist şi cu atât mai puţin nespecialist. În plus, uimirea (şi nu numai) pe care o trezeşte acest tip de explicaţie a mecanismelor psihologice nu şi-a epuizat potenţialul. Conceptele sunt încă foarte greu de acceptat în societăţile cu un puternic filon tradiţional (lucru care nu este neapărat negativ); trezesc neîncredere şi sunt chiar respinse. Această rezervă, precum şi faptul că lumea contemporană dezvoltă o mulţime de teorii nu au contribuit la întărirea interpretării psihanalitice, care a pierdut mult din importanţa pe care o avea în perioada ei de strălucire. Aceasta nu înseamnă însă că teoria psihanalitică, aşa cum a fost formulată de Freud şi de ucenicii săi direcţi, nu conţine adevăruri extrem de importante pentru explicarea mersului proceselor psihice. Pe de altă parte, aşa cum s-a demonstrat în numeroase cazuri, nicio teorie nu deţine adevărul absolut, cu atât mai puţin una care îşi propune să descifreze psihicul uman.

Efecte educaţionale

Cu toate că a trecut aproape un secol de când Freud şi-a expus teoria – extrem de şocantă la vremea sa –, iar de atunci încoace urmaşii

săi direcţi şi alţii, pornind de la el, şi-au construit teorii de sine stătătoare, psihanaliza a rămas aproape la fel de surprinzătoare ca la început. Un număr destul de restrâns de psihologi se «descurcă» în curentele psihanalitice şi puţini terapeuţi pot fi cu adevărat numiţi psihanalişti puri. Totuşi, lumea ştiinţifică a înţeles importanţa psihanalizei pentru descifrarea proceselor psihice, mai ales a celor non-cognitive, care nu se desfăşoară la «lumina zilei». Pentru publicul larg însă, Freud şi, în general, psihanaliza rămân încă lucruri de evitat. «Plăcerea» şi «sexualitatea» sunt cele două cuvinte-cheie care, din nefericire, neînţelese sau prost înţelese, i-au îndepărtat pe mulţi. Fără îndoială, este vorba aici mai degrabă de şocul cuvintelor decât de cel al realităţii.

Educatorul însă trebuie să cunoască anumite lucruri; părintele trebuie, de asemenea, să le înţeleagă, mai ales că, foarte adesea, el se comportă intuitiv după «reţeta» Freud. Foarte devreme se observă că anumite lucruri îi fac plăcere copilului şi el caută să le repete. Cum ar fi, de pildă, suptul. Evident, există o plăcere a mâncatului, dar suptul apare şi în afara meselor, în absenţa sânului mamei sau a biberonului. Este binecunoscut fenomenul de mai târziu: copilul, care este deja măricel, nu renunţă la a suge un colţ de pernă, urechea ursuleţului sau degetul mare. De aceste gesturi naturale ale copilului, pe care un psihanalist le explică foarte simplu, se leagă o mulţime de îngrijorări şi acte absurde ale adulţilor: dacă îşi suge degetul, acesta o să i se subţieze ori o să-i crească dinţii strâmbi, aşa că este nevoie de măsuri speciale; aşa ajung să bandajeze degetul copilului, să-i ţină/lege mâna la spate, să ungă degetul cu muştar ori chiar cu ardei iute (!). Par lucruri absurde, uimitoare pentru această epocă – aşa şi sunt, dar încă există şi nu izolat.

O singură recomandare i se poate face adultului educator: să nu neglijeze să se informeze în ceea ce priveşte psihologia copilului şi, nu în ultimul rând, să nu ocolească psihanaliza.

Freud prezintă şi zona erogenă anală – sensibilă atunci când interesul copilului se concentrează asupra eliminării sau reţinerii materiilor. Or, în termeni familiari, în această perioadă începe învăţatul la oliţă. E vorba de primele reguli pe care le învaţă copilul şi,

poate, de primele opoziţii din partea adultului. Pe de altă parte, este şi o perioadă de opoziţie din partea copilului: el descoperă că poate să nu facă acolo şi atunci când i se spune, ci să încerce să elimine ca mai înainte, fără constrângeri. Şi aici tactul educatorului este esenţial în dezvoltarea copilului. Pe oliţă, copilul descoperă însă şi plăcerea eliminării, mai ales atunci când mama îl încurajează şi îl laudă. Mai mult, intuitiv, unele mame percep frustrarea şi anxietatea copilului atunci când acesta trebuie să scoată o parte din el şi, de câte ori are loc evenimentul, îi oferă copilului una dintre jucăriile lui dragi (pe principiul «iese, dar şi intră», ocupând imediat golul).

Foarte ciudate par «complexul lui Oedip» în cazul băieţeilor şi «complexul Electrei» în cazul fetiţelor. Poate că dificultatea este legată şi de faptul că tot mai puţine persoane primesc în familie şi în şcoală o cultură extinsă, astfel că miturile greceşti sunt pentru mulţi în zilele noastre doar povestiri scandaloase. Lăsând deoparte contextul cultural, să revenim la experienţa zilnică a educatorului, cel din familie sau cel profesionist. Nimic nu este mai familiar în această experienţă decât descoperirea de către copil a diferenţelor dintre sexe. De ce există ceva la unii, iar la alţii nu există? Suntem, din punctul de vedere al raţionamentelor morale, în perioadele iniţiale ale lui Piaget şi Kohlberg. Fără îndoială, aşadar, că unii copii au fost «cuminţi» şi au păstrat ce aveau (băieţii), iar alţii au fost «răi» şi a trebuit să fie pedepsiţi (fetele). Cam aşa judecă cei mici, iar adulţii, mai ales cei necunoscători în ale psihanalizei, se amuză. Aceiaşi adulţi se mai amuză şi de altceva: se obişnuieşte să fie întrebaţi copiii mici (ori aceştia afirmă spontan) cu cine se vor căsători atunci când vor fi mari. Răspunsul vine imediat şi cu multă siguranţă: mă însor cu mama (băieţeii) şi mă «însor» cu tata (fetiţele). În familie, lumea se distrează pe seama acestor răspunsuri şi, din nefericire, chiar în prezenţa copiilor. Aceştia sunt nedumeriţi, confuzi, nu îşi văd greşeala, unii chiar încep să aibă sentimente de vinovăţie, deşi vinovăţia ar trebui s-o experimenteze adulţii. Dacă ne întoarcem la teoria freudiană, vedem că aceşti copii se poartă şi vorbesc de parcă l-ar fi citit pe Freud. O singură concluzie se impune, aşadar: este bine ca şi educatorii să-l citească.

Erik H. Erikson

Erik H. Erikson s-a născut la Frankfurt în 15 iunie 1902, din părinţi danezi. A făcut studii de pedagogie Montessori şi a avut un post de profesor în Viena, unde a urmat cursurile de psihanaliză ale Annei Freud. Odată cu venirea naziştilor la putere, a plecat în SUA, unde a lucrat în clinici specializate, la Harvard, Yale, Stanford. A murit la 12 mai 1994.

Printre lucrările sale se numără Childhood and Society («Copilărie şi societate»), Young Man Luther («Tânărul Luther»), Identity: Youth and Crisis («Tinereţe şi criză»), Gandhi's Truth («Adevărul lui Gandhi»), Identity and the Life Cycle («Identitate şi ciclul vieţii»), Adulthood («Vârsta adultă»).

Deşi elaborează o teorie originală, Erik H. Erikson acceptă ca deplin valabile principalele idei ale lui Freud, şi anume:

— Teoria tripartită a structurii personalităţii (id, ego, superego)

— Cele trei niveluri ale conştiinţei (conştient, subconştient şi inconştient)

— Stadiile psihosexuale

Erikson apreciază opera lui Ereud, care a înlăturat ipocrizia şi uitarea artificială în ceea ce priveşte funcţiile sexuale ale omului. Se detaşează însă de Freud prin aceea că el concepe dezvoltarea ca desfăşurându-se de-a lungul întregii vieţi – stadiul genital, care la Freud se opreşte la adolescenţă, e văzut de Erikson ca dezvoltându-se şi pe parcursul vârstei adulte. De asemenea, el consideră, ca şi alţi psihanalişti postfreudieni, că socializarea joacă un rol foarte important în dezvoltarea individului; mai mult, acordă importanţă amprentei diferitelor culturi care precizează structurile comportamentului de dorit într-un grup cultural ori subcultural. Această direcţie este şi rezultanta contactului cu celebrii antropologi Ruth Benedict şi Margaret Mead. Erikson consideră că interacţiunea dintre individ şi mediul social produce opt stadii psihosociale (spre deosebire de stadiile psihosexuale ale lui Freud). Fiecare dintre aceste stadii se centrează pe o criză de dezvoltare, criză ce implică lupta între două caracteristici opuse ori aflate în conflict. Rezolvarea crizelor

psihosociale la nivelul fiecărui stadiu de dezvoltare contribuie la construirea identităţii eului. În fiecare stadiu apare o nouă dimensiune a interacţiunii sociale – interacţiune a persoanei atât cu sine, cât şi cu mediul social.

Acceptând teoria freudiană privind fundamentul biologic al dezvoltării – existenţa stadiilor genetic determinate, universale pentru toţi membrii speciei umane –, Erikson o consideră totuşi ca fiind parţială. După Erikson, chiar din momentul naşterii, dezvoltarea începe pe toate planurile: ca organism biologe, ca o construire a eului şi ca membru al societăţii; este vorba deci de o dezvoltare a celor trei aspecte ale personalităţii: id, ego şi superego.

Trecerea de la un stadiu la altul are loc atunci când copilul este pregătit pe toate planurile: biologic, psihologic şi social. Ordinea stadiilor este predeterminată genetic. În acelaşi timp însă, mediul sociocultural are o influenţă Semnificativă asupra modurilor dominante de acţiune şi experienţă ale omului. La nivelul fiecărui stadiu apare un conflict care se centrează pe două rezolvări posibile şi opuse; fiecare stadiu este denumit în funcţie de aceste două rezultate opuse; prima rezolvare se referă la rezultatul pozitiv sau funcţional; cea de-a doua rezolvare se referă la rezultatul negativ sau disfuncţional (proastă adaptare).

Aceste rezultate sunt extremele – în mod real, nu există o situaţie de tipul «da» sau «nu». Orice personalitate reprezintă mai degrabă un amestec al celor două rezolvări specifice fiecăruia dintre cele opt stadii. Cele două rezultate reprezintă termeni relativi – o dezvoltare normală, sănătoasă cere însă ca rezultatul pozitiv să fie mai accentuat, să atârne mai greu în balanţă decât rezultatul denumit prin termenul negativ.

De asemenea, Erikson acordă întotdeauna o a doua şansă conflictelor nerezolvate în interiorul stadiului de referinţă; conflictele se pot rezolva în faza următoare. Aşadar, prelungirea conflictului nu duce automat la o prognoză negativă asupra dezvoltării ulterioare. La fel, o evoluţie timpurie pozitivă nu este o garanţie împotriva unei eventuale inadaptări viitoare.

Cele opt stadii psihosociale ale lui Erikson

Stadiul 1 (vârsta aproximativă: 0 – 1 an)

Numele stadiului: încredere versus neîncredere (criza psihosocială)

Modalităţi psihosociale: A lua (a primi, a accepta). A da în schimb (moduri dominante de a fi şi a acţiona)

Relaţii semnificative: Mama sau figura maternă

Virtutea umană: Speranţa

(calitatea de forţă, calitatea puternică)

Prima întâlnire hotărâtoare pentru individ este aceea în care nou-născutul, lipsit de simbioza cu corpul mamei sale, este pus la sân. Zona importantă pentru el (zona erogenă, după Freud) este gura. În aceasta perioadă, el trăieşte şi iubeşte prin intermediul gurii. În acelaşi timp, mama trăieşte prin sânul său şi iubeşte cu el. Pentru copil, zona orală concentrează prima modalitate de abordare (a realului), abordare ce poartă numele de încorporare. Pentru câteva săptămâni, el poate reacţiona numai atunci când materia este introdusă în gură. Deşi modalitatea încorporării domină acest stadiu, este evident că funcţionarea oricărui orificiu corporal necesită şi prezenţa unor modalităţi auxiliare.

Astfel, există în acest stadiu încorporativ:

— Primul mod încorporativ: suptul propriu-zis

— Al doilea mod încorporativ: mişcarea maxilarului inferior, cu utilizarea gingiilor

— Modul eliminativ: o împingere (scuipare) spre în sus şi în afară

— Modul de reţinere: lipirea buzelor

— Modul intruziv: sugarii viguroşi au tendinţa de a se împinge cu capul, de a se lipi de sân

Pe baza acestor comportamente, sugarul învaţă prima sa manifestare socială, care înseamnă «a lua»; semnificaţia nu este aceea de a apuca, a înşfăca, ci de a primi, a accepta ceea ce este dat.

În această perioadă, sugarul învaţă să-şi regleze organismul în concordanţă cu modul în care mediul matern îşi exercită metodele de îngrijire. De primă importanţă este reciprocitatea. Absenţa acestei reglări reciproce se află la originea unor grave tulburări în relaţiile

interpersonale. Un exemplu este obiceiul mamei de a-şi retrage sânul pentru că sfârcul a fost prea strâns de gura bebeluşului ori pentru că se teme că va fi muşcat. În acest caz, bebeluşul, în loc să sugă relaxat, poate dezvolta prematur un reflex de muşcare, de reţinere a sfârcului, fiindcă se teme că acesta va dispărea de vreme ce sursa este retrasă; aşadar, el încearcă s-o reţină şi să ia materia; însă cu cât încearcă mai tare să o ţină, cu atât mai mult sursa este retrasă.

Situaţia optimă care poate pregăti copilul pentru a primi ceea ce este dat este deci reglarea sa cu mama, care îşi dezvoltă şi coordonează mijloacele proprii de a dărui. Această situaţie este exprimată de copil printr-o relaxare totală nu numai a zonei orale, dar şi a întregului corp. Reciprocitatea relaxării în această situaţie este esenţială pentru prima experimentare a unui celălalt prietenos («celălalt» în sens de realitate din afara sa, şi nu de persoană).

Într-o fază ulterioară, dinţii încep să apară, de unde şi plăcerea de a muşca. În acelaşi timp se dezvoltă percepţia vizuală şi cea auditivă, împreună cu o relativă coordonare a mâinilor, care acum pot apuca. În acest fel se experimentează modalitatea socială de a lua şi de a păstra lucrurile – lucruri ce sunt oferite şi lucruri care au tendinţa de a aluneca, de a se îndepărta.

În această etapă există foarte multe surse traumatice: apariţia dinţilor exact în zona ce furniza plăcerea (gura), durerea care o însoţeşte, retragerea sânului, care este acum muşcat mai degrabă decât supt, separare crescândă de mama care fie se întoarce la lucru, fie este din nou însărcinată, fie din alte raţiuni. Pierderea totală a mamei, fără o substituire adecvată, poate determina o depresie infantilă acută sau o stare cronică de tristeţe care, fără să fie profundă, poate duce totuşi la o dispoziţie depresivă manifestată pe durata întregii vieţi.

Aşadar, stadiul oral formează la copil sursa sentimentului de bază al încrederii şi a sentimentului de bază al neîncrederii; acestea constituie sursa speranţei primare şi a eşecului primar care se manifestă de-a lungul întregii vieţi (bibliografie, 7, p. 80).

Prima demonstraţie a existenţei încrederii sociale la sugar este uşurinţa cu care are loc suptul, profunzimea somnului, relaxarea

intestinelor. Prima achiziţie socială a copilului este capacitatea acestuia de a-i permite mamei să nu mai fie în imediata lui apropiere fără a manifesta neliniști și furie, pentru că este sigur de existenţa ei – prezenţa mamei a devenit o certitudine interioară, precum şi o predictibilitate exterioară. Consistenţa, continuitatea, asemănarea experienţelor determină un sentiment rudimentar al identităţii eului (bibliografie, 7, p. 247).

Copilul are încredere în ceea ce i se întâmplă pentru că toate evenimentele sunt generatoare de plăcere, iar aceste evenimente sunt repetabile şi previzibile. Starea generală de încredere se dezvoltă, implicând nu numai faptul că sugarul a învăţat să se bazeze pe asemănarea şi continuitatea determinărilor din afară, dar şi că el învaţă să se încreadă în sine însuşi şi în capacitatea propriului corp de a-şi rezolva trebuinţele.

Relaţia constantă dintre ceea ce simte înăuntru şi ceea ce simte în afară trece proba de foc în timpul tensiunilor şi furiilor inerente perioadei de creştere a dinţilor (stadiul muşcăturii). Copilul se confruntă cu durerea venită din interior şi cu eventuala retragere a «prietenului din afară», care poate oferi uşurarea durerii prin unica acţiune adecvată – muşcarea (retragerea sânului mamei). Frustrarea continuă poate duce la instalarea unei neîncrederi esenţiale.

Creşterea dinţilor are o semnificaţie tipică, ce poate constitui modelul pentru tendinţa masochistă a individului de a-şi produce o plăcere crudă atâta vreme cât este incapabil de a împiedica producerea pierderii. Totuşi, încrederea ce derivă din cele mai timpurii experienţe ale copilului nu depinde în mod exclusiv de hrană ori de demonstrarea dragostei, ci mai degrabă de calitatea relaţiei materne. Pe lângă modalităţile specifice de a manevra interdicţiile şi lucrurile permise, părinţii trebuie să-l facă pe copil să înţeleagă că în tot ceea ce fac ei există o semnificaţie. În cele din urmă, nevroza copiilor se datorează nu frustrării în sine, ci lipsei sau pierderii semnificaţiei acestor frustrări în interiorul relaţiilor din grupul familial.

În psihopatologie, absenţa încrederii bazice poate fi studiată relevant în cadrul schizofreniei infantile; ea stă, de asemenea, la baza stărilor schizoide sau depresive instalate în personalitatea adultului. În

terapia acestor stări, esenţială este restabilirea încrederii de bază. Indiferent de cauzele schizofreniei, comportamentele bizare ale multor bolnavi ascund, de fapt, o încercare de a recâştiga reciprocitatea socială prin testarea graniţelor dintre simţuri şi realitate, dintre cuvinte şi semnificaţiile sociale.

Fiecare stadiu (şi criză) are o relaţie specifică cu unul sau altul dintre elementele componente ale societăţii. De acest stadiu se leagă instituţia religioasă. Încrederea născută din îngrijirea copilului devine piatra de temelie a religiei (specifică fiecărei culturi).

Stadiul 2 (vârsta aproximativă: între 1 şi 3 ani)

Numele stadiului: Autonomie versus ruşine şi îndoială

Modalităţi psihosociale: A reţine. A lăsa să se ducă, să treacă

Relaţii semnificative: Părinţii

Virtutea umană: Puterea voinţei

Este perioada echivalentă cu stadiul anal al lui Freud. Procesul de evacuare a intestinelor şi a vezicii îi aduce copilului gratificare imediată: se simte bine, a făcut bine.

La această achiziţie se adaugă şi alte experienţe datorate dezvoltării a doua domenii: o postură mai fermă şi dezvoltarea sistemului muscular. De aici apare capacitatea de a da drumul în mod voluntar, de a lăsa să cadă şi de a arunca, precum şi de a apuca un obiect. Aceste două direcţii în dezvoltare arată o creştere a capacităţii de a alterna reţinerea cu emiterea, capacitate legată de zona anală.

Dificultăţile în stadiul anal ţin de existenţa a două impulsuri contradictorii, a doua modalităţi conflictuale de abordare şi care trebuie să devină alternative: reţinerea şi eliminarea. Mai mult, sfincterele sunt parte a întregului sistem muscular, a cărui dezvoltare îi conferă copilului o putere mai mare asupra mediului prin capacitatea de a ajunge la lucruri şi a le ţine, a arunca şi a împinge, a aduce lucrurile aproape sau a le ţine la distanţă.

Aşadar, întreg acest stadiu – sintetizează Erikson – este o bătălie pentru autonomie.

Toate aceste tendinţe aparent contradictorii pot fi cuprinse în formula modalităţilor de reţinere-eliminare. Pe măsură ce noile modalităţi sociale se dezvoltă, accentul se pune pe antiteza simplă

dintre a lăsa să se ducă şi a ţine (la sine) (bibliografie.
6, p. 82).

Reglarea relaţiilor dintre copil şi părinţi poate fi supusă acum la noi încercări. Dacă se exercită un control exterior prea rigid ori prea timpuriu, lipsind copilul de dezvoltarea treptată a controlului asupra propriilor intestine, există pericolul unei duble revolte. Lipsit de controlul interior, lipsit de putere asupra a ceea ce se întâmplă în afară, copilul va fi forţat să-şi găsească satisfacţie fie prin regresie la stadiul oral (de exemplu, sugerea degetului), fie printr-un fals progres – devine ostil şi băgăreţ, pretinzând autonomie în orice şi îşi utilizează fecalele drept muniţie cu care sunt împuşcaţi oamenii. (Utilizarea fecalelor ca modalitate de agresiune asupra altora se perpetuează la vârsta adultă ca tendinţă de a arunca insulte referitoare la materiile fecale.) Atunci când controlul în zona analo-uretrală este tulburat, apar o serie de disfuncţii în zona sfincteriană propriu-zisă, în sistemul muscular şi o fantezie obsesivă (frica paranoidă de substanţe otrăvitoare, ori de monştri locuind în corp), precum şi disfuncţii în sfera socială (încercări de control al mediului prin sistematizări compulsive).

Calităţile care se ivesc în stadiul anal sunt autonomia şi mândria (din sentimentul de a fi făcut bine), pe de-o parte, şi îndoiala şi ruşinea (din sentimentul de lucru rău), pe de altă parte.

Aşadar, autonomia aflată în opoziţie cu ruşinea şi îndoiala este al doilea conflict central, a cărui rezolvare intră în sarcina eului.

Pentru dezvoltarea autonomiei este nevoie de continuitatea stării de încredere. Copilul trebuie să ştie că încrederea esenţială pe care a achiziţionat-o în stadiul anterior – atât în sine însuşi, cât şi în lumea externă – nu este primejduită de dorinţa şi capacitatea lui de a face o alegere (a reţine sau a elimina). Mediul (părinţii) trebuie să-l ajute în dorinţa sa de autonomie, de «a face singur», şi nu să-l abandoneze în faţa sentimentului de ruşine sau a celui de îndoială (neîncredere secundară) pentru a fi încercat prea devreme să «stea pe propriile-i picioare». Sentimentul de ruşine presupune că persoana este expusă privirii celorlalţi şi este conştientă că este privită – este deci conştientă de sine. Conduita timpurie a ruşinii comportă tendinţa

de a-şi îngropa faţa în ceva – individul este vizibil, iar el doreşte să fie invizibil.

Sentimentul ruşinii se face simţit în sentimentul copilului că este mic. Pe măsură ce devine autonom, el începe să observe diferitele variaţii de mărime şi putere. Erikson subliniază faptul că există o limită în capacitatea unei persoane (copil sau adult) de a răbda pretenţiile celor din jur ca el să se considere pe sine, corpul său, dorinţele sale ca fiind murdare şi rele; există o limită până la care poate răbda pretenţiile celor din jur ca el să le admită infailibilitatea judecăţii. Persoana poate răsturna lucrurile şi considera simpla existenţă a acestor «judecători» ca pe un lucru rău, astfel încât ea va progresa numai atunci când aceştia vor pleca ori persoana va fugi de ei.

Îndoiala, spune Erikson, este sora ruşinii. Dacă ruşinea depinde de conştiinţa expunerii, îndoiala ţine de porţiunea spatelui care nu poate fi văzută de copil – spatele poate fi astfel dominat de voinţa celorlalţi, cei care îi atacă autoritatea, cei care vor considera un lucru rău produsele intestinale care au fost eliminate (act considerat de copil ca fiind bun). Acest sentiment bazic de îndoială asupra a ceea ce a fost lăsat înapoi, în trecut poate genera mai târziu forme verbale de îndoială compulsivă – se poate transforma la maturitate în frică paranoică de persecutori ascunşi, ameninţând din spate.

Stadiul 2 este decisiv pentru raportul de dragoste şi ură, cooperare şi putere, exprimarea de sine liberă şi suprimarea acestei exprimări. Din sentimentul autocontrolului (fără pierderea respectului de sine) derivă un sentiment durabil de voinţă pozitivă şi mândrie; din sentimentul pierderii autonomiei şi din cel al controlului excesiv din afară derivă o înclinaţie spre îndoială şi ruşine.

Din punct de vedere social, educarea la copil a sentimentului autonomiei, adaptat etapelor de vârstă, serveşte la păstrarea sentimentului justiţiei în viaţa economică şi politică.

Stadiul 3 (vârsta aproximativă: 3 – 6 ani)

Numele stadiului: Iniţiativă versus vinovăţie»

Modalităţi psihosociale: A face, a urmări (o victorie, un avantaj). A face «ca şi cum»

Relaţii semnificative: Familia de bază

Virtutea umană: Scopul (a avea un scop)

Conform criteriilor de periodizare ale lui Freud, acesta este stadiul falie. Este, de asemenea, un stadiu locomotor – capacitatea de deplasare a copilului este evidentă. Eul încorporează mersul şi alergatul, astfel încât copilul poate uita ce face (faptul că merge), concentrându-se asupra a ceea ce poate face cu această achiziţie.

Copilul este pregătit pentru a-şi asuma rolul sexului său: începe să-şi înţeleagă poziţia, precum şi să-şi dea seama care roluri merită să fie imitate. Intrând în grupuri de copii de aceeaşi vârstă la grădiniţă, el devine foarte conştient de diferenţele dintre sexe. Tipul său de învăţare este acum unul intruziv (băgăreţ): dă peste alţii, se bagă în urechile oamenilor printr-o vorbărie agresivă, intră în spaţiul altora prin mers sau alergare viguroasă, intră în ceea ce este necunoscut datorită marii sale curiozităţi.

La această vârstă, copiii interpretează actul sexual dintre adulţi ca pe o primejdioasă agresiune reciprocă. Este perioada complexului lui Oedip şi al Electrei. Din punctul de vedere al modalităţilor sociale de bază, copilul se centrează pe «a face», în sensul de «a face pentru a câştiga» un avantaj, o victorie; îi plac competiţiile, perseverează în urmărirea scopului, are bucuria cuceririi. La copil se întrunesc astfel condiţiile pregătitoare pentru iniţiativă, pentru selecţia scopurilor şi perseverenţa necesară pentru atingerea lor.

Pericolul, în acest stadiu, vine din faptul că scopurile vizate pot determina un sentiment de vinovăţie în relaţia cu ele, precum şi cu actele iniţiate pentru atingerea lor. Modalitatea socială specifică – a obţine victorii, a câştiga avantaje, poziţia centrală – duce la gelozii şi rivalitate; eşecul determină resemnare, vinovăţie, nelinişte.

Problema poate fi rezolvată tot prin reglare reciprocă: părinţii îi pot oferi copilului sprijinul în această maturizare energetică, aşa încât acesta să-şi poată dezvolta un anumit sentiment al responsabilităţii morale legat de instituţii şi roluri; un sentiment pe care el îl poate exersa gratifiant în jocuri, în manipularea unor jucării semnificative pentru el ori în asumarea grijii pentru copii mai mici.

Aşadar, cel de-al treilea conflict central are loc între iniţiativă şi vinovăţie. O traversare corectă a acestui stadiu promovează dorinţa

copilului de a învăţa, de a-şi asuma responsabilităţi, de a coopera cu alţi copii la planificarea, construirea, atingerea unor obiective. Copilul este înclinat spre ceea ce este posibil şi tangibil. Astfel, fanteziile şi visele copilăriei timpurii se continuă cu scopurile din viaţa activă a adultului.

Stadiul 4 (vârsta aproximativă: 7 – 12 ani)

Numele stadiului: Productivitate versus inferioritate

Modalităţi psihosociale: A face lucruri (completare, finalizare). A face lucruri împreună

Relaţii semnificative: Vecinătatea (cartierul, strada). Şcoala

Virtutea umană: Competenţa

Perioada îi corespunde stadiului de latenţă al lui Freud. Este stadiul în care copilul devine lucrător. Învaţă să câştige apreciere prin lucrările produse; îşi dezvoltă sentimentul productivităţii, adică se adaptează la legile lumii uneltelor. El poate deveni acum, cu entuziasm, un element al unei situaţii productive. Eul său cuprinde acum uneltele şi deprinderile; principiul muncii îl învaţă plăcerea finalizării unei lucrări printr-o atenţie concentrată şi o silinţă perseverentă. În această etapă de vârstă, copiii încep să primească o instruire sistematică.

Pericolul acestui stadiu constă în trăirea sentimentului de inadecvare şi inferioritate. Acesta se poate datora unor soluţionări incomplete ale conflictului anterior: copilul încă o doreşte pe mamă mai mult decât cunoaşterea; încă se compară cu tatăl, şi de aici apare sentimentul vinovăţiei şi cel al unei inferiorităţi anatomice. Copilul poate avea capacităţi excelente dar nedescoperite, care, dacă nu sunt puse în evidenţă acum, se pot dezvolta mult mai târziu sau deloc.

Aceste probleme pot fi prevenite ori rezolvate de către profesorii buni – calmi, relaxaţi, respectaţi de comunitate şi apţi că înţeleagă situaţia. Aceşti profesori au o conduită înţelegătoare şi ştiu să-l aştepte pe copilul care nu consideră încă şcoala mai importantă decât căminul; ei îl înţeleg şi pe copilul pentru care, pentru o vreme, ceilalţi copii/colegi sunt mai importanţi decât profesorul.

În acelaşi timp, un părinte bun este acela care îl îndrumă pe copil să aibă încredere în profesori – este deci nevoie de profesori demni de încredere. Profesorul bun are un rol direct în dezvoltarea la

copil a unui simţ al lucrului, al muncii, precum şi în identificarea pozitivă a copilului cu cei care cunosc lucruri şi ştiu cum să facă lucruri (bibliografie, 6, p. 92).

Din punct de vedere social, acesta este stadiul hotărâtor. În acest context, Erikson punctează existenţa unei primejdii: aceea ca individul să se limiteze numai la muncă. Dacă acceptă munca doar ca pe o obligaţie, atunci omul devine conformist şi sclav iraţional al tehnologiei şi al celor care exploatează tehnologia (bibliografie, 6, pp. 260 – 261).

Stadiul 5 (vârsta aproximativă: 12 – 18 ani)

Numele stadiului: Identitate versus confuzie de rol

Modalităţi psihosociale: A fi tu însuţi (ori a nu fi tu însuţi). A împărtăşi cu alţii, fiind tu însuţi

Relaţii semnificative: Grupuri de aceeaşi vârstă ori grupuri din afara acestora. Modele de conducători

Virtutea umană: Fidelitatea

Conform stadializării lui Freud, ne aflăm în stadiul genital şi ultim. Spre sfârşitul perioadei anterioare, copilul de şcoală putea începe să înţeleagă că pielea sa (culoarea ei), mediul din care provin părinţii, moda pe care o urmează sau nu, hainele sale pot conta mai mult decât dorinţa şi voinţa sa de a învăţa şi pot decide chiar valoarea lui – pot influenţa asupra sentimentului său de identitate. Odată cu stabilirea unor relaţii bune cu lumea deprinderilor şi a uneltelor, dar şi odată cu apropierea pubertăţii, copilăria propriu-zisă ia sfârşit.

Datorită creşterii corporale rapide şi maturităţii genitale, lumea devine nouă, iar toate rezolvările şi continuităţile anterioare sunt puse sub semnul întrebării. Interesul tânărului se concentrează asupra modului în care el apare în ochii celorlalţi, comparând cu ceea ce simte el; este preocupat, de asemenea, de definirea rolului său social.

Acumularea valorilor eului pe parcursul copilăriei culminează acum cu sentimentul (conştientizarea) identităţii eului. Acest sentiment înseamnă că încrederea crescândă a individului în capacitatea sa de a-şi menţine asemănarea şi continuitatea interioară se pune în acord cu semnificaţia acestei asemănări şi continuităţi pentru ceilalţi. El simte nevoia de a-şi dezvolta personalitatea, ce se

defineşte în interiorul unei realităţi sociale inteligibile şi este orientată spre un viitor tangibil.

Pericolul acestui stadiu este confuzia de roluri. Dacă această confuzie se bazează pe o puternică îndoială anterioară privind propria identitate sexuală, pot apărea relativ frecvent fenomene de delincvenţă, manifestări psihotice. Dacă diagnosticul şi terapia sunt corecte, aceste episoade se pot închide fără urmări importante. Un alt fenomen frecvent al acestei perioade este «îndrăgostirea» – în mare măsură, o problemă sexuală. În general, iubirea adolescentului este, de fapt, o încercare de a-şi defini propria identitate prin proiectarea imaginii difuze a propriului eu într-un alt eu, astfel încât, privindu-l reflectat, să se clarifice pe sine.

Se observă, de asemenea, că tinerii sunt extrem de exclusivişti şi chiar cruzi în respingerea tuturor celor care sunt «diferiţi»: culoarea pielii, mediul social, înclinaţii, aspecte ale îmbrăcăminţii şi ale gesturilor – trăsături uneori de-a dreptul neînsemnate, dar care constituie criterii pentru a fi acceptat în grup. Această intoleranţă, deşi inacceptabilă, trebuie înţeleasă ca o apărare împotriva sentimentului de contuzie a identităţii. Testarea fidelităţii faţă de grup, faţă de idealul şi obiceiurile acestuia, oricât de mărunte şi de stereotipe, este o manifestare a aceleiaşi lupte împotriva risipirii identităţii.

Mintea adolescentului (modul său de a judeca) este una ideologică – el încearcă să afirme lucruri pentru a fi acceptat printre cei din grup, este gata să se supună ritualurilor, declaraţiilor de credinţă şi programelor. Unii tineri aleg o «identitate negativă» – delincvenţă, hippy, punk –, adică o identitate opusă celei dorite de familie; este vorba aici de o cale de realizare a identităţii, întrucât o identitate negativă este preferabilă absenţei identităţii. În căutarea valorilor sociale care să-i călăuzească identitatea, adolescentul se confruntă cu probleme de ideologie şi aristocraţie (în accepţiunea cea mai largă) (bibliografie, 7, p. 263).

Stadiul 6 (vârsta aproximativă: în jur de 20 de ani)

Numele stadiului: Intimitate versus izolare, închidere în sine

Modalităţi psihosociale: A te pierde ori a te găsi pe tine (în celălalt)

Relaţii semnificative: Parteneri în prietenie, competiţie, cooperare

Virtutea umană: Dragoste

Tânărul adult, depăşind starea de căutare a propriei identităţi, este pregătit pentru o nouă fază, aceea în care va fuziona cu identitatea altora. Este, aşadar, pregătit pentru intimitate, care presupune, pe lângă parteneriat concret, şi capacitate de sacrificiu şi compromis. El a depăşit teama anterioară de a-şi pierde identitatea în situaţii care presupun o abandonare de sine. Eşecul sau evitarea unor asemenea experienţe, din cauza temerii de a se pierde pe sine, poate duce la un sentiment puternic de izolare şi, mai departe, la închiderea în sine.

Perechea intimităţii este distanţarea. Aceasta presupune capacitatea de a alunga, a izola şi, dacă este necesar, de a distruge acele forţe care par periculoase pentru om. Pericolul acestui stadiu este acela ca relaţiile intime competitive şi combative să fie trăite mai întâi împreună cu, iar apoi împotriva unor oameni asemănători – aceste prejudecăţi, avertizează Erikson, sunt utilizate în politică şi în situaţiile de război (bibliografie, 6, pp. 100 – 101). Astfel de pericole pot fi înlăturate prin dezvoltarea sentimentului etic, ceea ce reprezintă o trăsătură caracteristică a adultului (bibliografie, 6, p. 264).

La modul cel mai concret, abia acum se poate vorbi de stadiul dezvoltării depline a genitalităţii; în fazele anterioare, viaţa sexuală este dominată fie de modalităţi de căutare a identităţii, fie de transformarea vieţii sexuale într-un fel de bătălie. O experienţă reciprocă de acest tip contribuie la înlăturarea potenţialei ostilităţi şi furii dintre bărbat şi femeie, dintre fapt şi fantezie, dintre dragoste şi ură (bibliografie, 6, p. 265).

Pentru ca acest mod de viaţă să aibă şi un impact social pozitiv, o semnificaţie socială de durată, idealul stadiului genital trebuie să cuprindă:

— Reciprocitatea orgasmului

— Cu un partener care este iubit

— Şi care aparţine celuilalt sex

— Împreună cu care individul este capabil şi doritor să împărtăşească încrederea reciprocă

— Şi împreună cu care este capabil şi doritor să reglementeze ciclurile de:

— Muncă

— Procreere

— Recreere

— Astfel încât să asigure urmaşilor o dezvoltare satisfăcătoare în fiecare stadiu (bibliografie, 6, p. 266)

Pericolul acestui stadiu este izolarea, adică evitarea contactelor ce orientează spre intimitate. În psihopatologie, acest compor – tament poate determina tulburări de personalitate importante.

Pe de altă parte însă, există posibilitatea unor parteneriate care duc la o izolare în doi, protejând ambii parteneri în traversarea următorului stadiu.

Stadiul 7 (vârsta aproximativă: imediat după 30 de ani până la 50 de ani)

Numele stadiului: Generativitate versus stagnare

Modalităţi psihosociale: A face să fie (să existe)

Relaţii semnificative: Diviziunea muncii, împărţirea muncii în gospodărie

Virtutea umană: Grija (îngrijirea de a avea grijă de)

Stadiul generativităţii se referă la capacitatea de a conduce, ghida, educa noua generaţie – în primul rând, propriii copii. Alte denumiri folosite pentru «generare» sunt productivitatea şi creativitatea, dar ele nu sunt sinonime perfecte.

Stadiul are o dublă şi esenţială determinare: psihosexuală şi psihosocială. Dacă individul eşuează în a-şi asuma caracteristicile stadiului, apare o regresie, cu o trebuinţă obsesivă de pseudointimitate, legată de un sentiment pătrunzător de stagnare şi împovărare. Individul se răsfaţă ca şi cum ar fi un copil, iar dacă situaţia îi este favorabilă, acest egoism îmbracă forma unei slăbiciuni fizice sau psihice.

Simplul fapt că individul are ori doreşte să aibă copii nu duce la realizarea generativităţii. În realitate, se observă chiar o întârziere la cuplurile tinere în a ajunge la acest stadiu. Cauzele acestui comportament se pot găsi în experienţele copilăriei: într-o identificare

deficitară cu părinţii; într-un egocentrism excesiv, derivat dintr-un proces prea dificil de formare a personalităţii şi a statusului; în respingerea ideii că un copil este binevenit şi generator de bucurie. Grija pentru creatură apare chiar în sferele în care ideile filosofice şi spirituale cer renunţarea la dreptul de a procrea, aşa cum sunt, de exemplu, aşezămintele monastice; este introdusă aici ideea de grijă pentru creaturile lumii, precum şi cea a carităţii, care transcende această lume (bibliografie, 6, pp. 267 – 268).

Stadiul 8 (vârsta aproximativă: de la 50 de ani în sus)

Numele stadiului: Integritatea eului versus disperare

Modalităţi psihosociale: A fi, prin faptul de a fi fost. A înfrunta faptul de a nu mai fi

Relaţii semnificative: «Umanitatea». «Tipul meu de umanitate»

Virtutea umană: înţelepciunea

Acest stadiu (în aspectul său pozitiv) nu este caracteristic oricărei persoane. Numai o personalitate sănătoasă, care a depăşit conflictele stadiilor anterioare şi care a rodit în diferitele sensuri ale acestui cuvânt, ajunge la experienţa integrală a acestui stadiu.

Erikson numeşte etapa integritatea eului, recunoscând în acelaşi timp că nu poate da o definiţie clară a acestei realităţi. El încearcă totuşi o descriere a ceea ce numeşte o «stare a minţii» (bibliografie, 6, p. 268). Această stare se referă la acceptarea de către persoană a propriei sale vieţi, a oamenilor importanţi din această viaţă ca fiind necesari, ca fiind un dat ce nu poate fi schimbat. Se referă la sentimentul tovărăşiei cu acei oameni, bărbaţi sau femei, care l-au ajutat, în diferite perioade, în crearea de obiecte, gânduri, delimitări, toate transmiţând şi dezvoltând demnitatea umană şi dragostea. Acceptând existenţa diferitelor modalităţi de a organiza viaţa, care dau sens vieţii, totuşi, cel ce posedă integritate este gata să-şi apere propriul său mod de viaţă, aşa cum este el, împotriva tuturor ameninţărilor fizice şi economice. Această integritate ţine, după o expresie a lui Calderón, de «patrimoniul sufletului său», este pecetea creaţiei morale de sine (bibliografie, 6, p. 268).

Lipsa ori pierderea acestei calităţi a eului se manifestă prin frica de moarte: viaţa care s-a scurs şi oamenii care au populat-o nu sunt

acceptaţi, nici sfârşitul acestei vieţi nu poate fi acceptat. Apare sentimentul de disperare la gândul că timpul care a rămas este prea scurt pentru a începe o nouă viaţă, pentru a apuca o altfel de cale spre integritate.

Fiecare cultură are propriile sale căi ce duc la construirea integrităţii. Individul trebuie să preia calităţile acestei integrităţi din diferite zone ale vieţii sociale (religie, politică, economie, tehnologie, artă ori ştiinţă), zone alese conform stilului său de viaţă. Integritatea eului implică integrarea afectivă ce permite o participare socială a relaţiei de camaraderie, precum şi o acceptare a responsabilităţilor de conducător.

Erikson încheie descrierea ciclului vieţii conchizând: «Putem să parafrazăm relaţia dintre integritatea adultului şi încrederea sugarului spunând că unui copil sănătos nu îi va fi frică de viaţă dacă aceia care sunt mai în vârstă au suficientă integritate pentru a nu se teme de moarte» (bibliografie, 6, p. 269).

În construirea celor opt stadii, Erikson demonstrează că dezvoltarea psihosocială are loc prin parcurgerea unor momente critice, de alegere între progres şi regres, între integrare şi întârziere.

Fiecare item psihosocial critic se află într-un raport sistematic cu toţi ceilalţi itemi, toţi depinzând, de asemenea, de dezvoltarea adecvată în propria secvenţă de timp a fiecăruia dintre ei. De asemenea, fiecare item există într-o formă oarecare (preexistă) înainte de a sosi perioada sa critică.

Personalitatea umană se dezvoltă în paşi predeterminaţi, prin maturizarea capacităţilor de a se lăsa condusă într-o anumită direcţie, de a conştientiza şi de a interacţiona. De asemenea, societatea, în principiu, manifestă tendinţa de a stimula realizarea posibilităţilor succesive. Această inter relaţie persoană-societate vizează «conservarea omenirii» (bibliografie, 6, p. 270).

Efecte educaţionale

Teoria lui Erik H. Erikson are ca sursă psihanaliza freudiană – lucru mereu afirmat de autor cu respectul cuvenit. Recunoscând contribuţia lui Freud la revoluţia produsă în lumea psihologilor şi a psihiatrilor, Erikson elaborează o concepţie în care procesualitatea

dezvoltării este mai clară şi se desfăşoară de-a lungul întregii vieţi. Totuşi, ca şi în psihanaliza clasică, el acordă copilăriei o importanţă specială pentru destinul fiecărui individ. Ca toţi marii psihologi care au avut un cuvânt de spus în domeniu, Erikson construieşte o stadializare ce cuprinde atât influenţele genetice, cât şi factorii psihosociali.

Fiecare stadiu are o anumită durată şi se observă că această durată este variabilă – ceea ce nu înseamnă însă că numărul de achiziţii este mai mic într-un stadiu mai scurt şi mai mare într-unul mai lung; uneori, lucrurile stau chiar pe dos. Criteriul care defineşte fiecare stadiu este cel al tensiunii în jurul căreia se desfăşoară maturizarea şi dezvoltarea. Rezolvarea tensiunii («crizei») determină trecerea la stadiul următor. Erikson atrage atenţia asupra faptului că această criză poate fi rezolvată în mod pozitiv pentru copil/individ sau într-un mod neadecvat. Experienţele rezolvărilor din fiecare stadiu se cumulează în construirea eului.

Un alt element important: tensiunile sunt inerente dezvoltării, ele apar şi se manifestă mai mult sau mai puţin vizibil, iar în perioada copilăriei, soluţionarea prin adaptare corectă depinde în mod esenţial de adult. În caracterizarea succintă a primelor trei stadii, Erikson precizează că relaţia esenţială pentru dezvoltarea normală a copilului este reprezentată, în ordine, de: mamă, părinţi, familie.

Stadiul al patrulea introduce şi o altă relaţie importantă: şcoala (grădiniţă, şcoală, cadru didactic). Stadiul al cincilea rămâne, cel puţin parţial, la şcoală: copilul relaţionează, pozitiv sau negativ, cu grupul (de colegi, de prieteni).

Luând în considerare faptul că aceste stadii încep la 0 ani (psihanaliza modernă vorbeşte şi de stadiul intrauterin) şi că stadiul al cincilea se încheie la 18 ani – cam atunci când se termină educaţia de bază a copilului/tânărului în şcoală –, ne putem da seama cât de important este rolul educatorului pentru formarea personalităţii viitorului adult. Nu este vorba despre autoritarism sau vreo impunere cu forţa, chiar dimpotrivă. Dar şi această afirmaţie trebuie nuanţată. În primele două stadii, adultul trebuie să fie «autoritar» în sensul că trebuie să creeze toate condiţiile pentru a determina copilul mic şi foarte mic să facă alegerea corectă. A da versus a retrage sânul în

stadiul de la 0 la 1 an este un exemplu clar. Înţărcarea timpurie, din diferite motive, este, aşadar, profund nocivă. Există însă şi situaţii obiective care nu permit alăptarea. În acest caz, contactul fizic permanent cu mama trebuie avut în vedere.

Stadiul al doilea prezintă elemente deja discutate la Freud. Părinţii sunt în continuare importanţi, dar viaţa modernă a «inventat» creşa şi grupa antepreşcolară. Astfel că mare parte din meritul sau din «vina» rezolvării, adaptate sau nu, a crizei stadiului respectiv îi revine educatorului profesionist.

Erikson are marele merit de a fi «dislocat» atitudinea exagerat de igienistă care domină concepţia despre copilul mic. Idolul părinţilor – dar şi al instituţiilor care au în grijă copilul mic – este medicul, şi anume medicul pediatru. Din nefericire, medicul are aceeaşi concepţie despre sine. Toate sfaturile legate de creşterea şi dezvoltarea copilului se referă exclusiv la parametrii fizici şi fiziologici ai copilului, ca şi cum acesta ar fi un mecanism care reacţionează automat la căldură, hrană, baie etc., iar reacţia lui este luată în considerare strict în termeni fizici:

lungime/înălţime, greutate. Nimic mai fals şi mai nociv decât această concepţie, demonstrează Erikson. Din momentul naşterii (dar şi anterior), dezvoltarea psihică a copilului este fundamental influenţată de atitudinea şi de acţiunile adultului. Echilibrul emoţional, adaptarea socioprofesională ulterioară, activarea potenţialului eventual de boală psihică – toate se găsesc în «miezul de nucă» iniţial, iar responsabilitatea educatorului pentru sănătatea psihică şi socială viitoare a copilului este covârşitoare. Copilul nu este o păpuşă manipulabilă, nu este o fiinţă ignorantă care trebuie neapărat «formată», «modelată», pentru că adultul este cel care «ştie mai bine». Stadiile eriksoniene trebuie să fie cunoscute în liniile lor generale chiar şi de nespecialişti, căci oricine hotărăşte să aibă un copil are datoria de a înţelege responsabilitatea pe care şi-o asumă în destinul acestuia.

Cuvânt de încheiere

Apariţia şi manifestarea treptată a personalităţii omului, în toată bogăţia expresiei sale, constituie unul dintre cele mai interesante fenomene privind evoluţia persoanei umane. Date fiind complexitatea

proceselor de maturizare şi dezvoltare, şi dificultatea de a urmări simultan secţiunile transversale şi longitudinale ale progresului psihic, atenţia profesioniştilor s-a concentrat asupra unuia sau altuia dintre procesele psihice. Astfel, Jean Piaget, analizând îndeaproape dezvoltarea cognitivă, găseşte patru stadii: senzorio-motor, preoperaţional, al operaţiilor concrete şi al operaţiilor formale. Piaget este, de asemenea, cunoscut pentru teoria formulată asupra stadiilor judecăţii morale: heteronomia, realismul moral, autonomia. Lawrence Kohlberg redefineşte şi elaborează teoria lui Piaget asupra judecăţii morale şi găseşte trei niveluri, cuprinzând şase stadii de dezvoltare morală.

Din ce în ce mai mult însă atenţia psihologilor se concentrează asupra etapelor de dezvoltare timpurie (Jean Piaget, Arnold Gesell, şcoala psihanalitică în diferitele ei abordări). Apare din ce în ce mai evident că această etapă de dezvoltare – care este numită în spaţiul românesc «vârsta preşcolară» şi este încă foarte puţin cercetată – este esenţială pentru cursul întregii vieţi.

Formele de deprivare (deficienţe, instituţionalizare, abandon) demonstrează că perioada timpurie de viaţă este extrem de vulnerabilă. Iar această vulnerabilitate determină o construcţie a personalităţii specială, care greu poate fi încadrată în limitele sănătăţii mintale, integrării sociale şi profesionale. Nu este deci de mirare că marii cercetători – psihologi sau pedagogi – au stăruit asupra examinării copilului mic.

Este, de asemenea, evident că o realizare a stadializării dezvoltării umane nu poate să rămână o achiziţie în sine. Finalitatea transcende această construcţie, intrând în domeniul unei activităţi specifice societăţii umane, şi anume învăţarea şi educarea. Opoziţia principală la procesul natural de dezvoltare o constituie şcoala. Cu toate încercările de a o transforma, în diferite timpuri şi societăţi, şcoala continuă să funcţioneze pe baza unor norme şi reglementări rigide, exterioare tendinţelor interne de dezvoltare. Rezultatul este o largă paletă de conflicte între copil, părinte, profesor, curriculum, metode; efectul acestor conflicte se traduce în neadaptare, sentimente de înstrăinare, dezamăgiri, obstacole în aspiraţii.

O abordare corectă a scopului şcolii presupune acceptarea şi asumarea de către aceasta a promovării unei dezvoltări psihice optime prin instituirea unui sistem de stimulare a dezvoltării, care să funcţioneze în acelaşi timp ca un sistem de protecţie în faţa perioadelor critice ale maturizării.

Timpul necesar şi modalităţile prin care un copil achiziţionează cunoştinţe, deprinderi şi comportamente sunt în primul rând probleme ale dezvoltării. Şcoala şi familia trebuie să ia în considerare acest aspect şi să accepte un rol relativ secund – acela de a observa şi sprijini achiziţiile în perioadele adecvate. Intervenţiile autoritare, asumarea rolului orgolios de genul «eu te-am făcut, eu te omor» al patriarhatului, subliniat ca în «am luat elevii de mici ca să-i modelez», nu sunt decât fundături ce-i creează educatorului iluzia propriei importanţe. Importanţa sa este incontestabilă, dar plasarea ei într-o zonă nepotrivită o anulează.

Aşa cum spunea Gesell, conceptul-cheie în definirea sarcinilor educaţiei, şi implicit ale şcolii, este dezvoltarea. Perspectiva corectă în care trebuie să se situeze şcoala este determinată de acest concept. Sarcinile ei, puse în acord cu scopurile intrinseci fiecărui stadiu de dezvoltare, pot asigura continuitatea vieţii psihosociale şi relaţia armonioasă dintre înăuntru şi în afară a fiecărui individ aflat în proces de maturizare.

Sarcina şcolii – incomplet cercetată încă ori chiar ignorată, în pofida declaraţiilor de acceptare şi acord – este aceea de a se raporta la trăsăturile caracteristice ale indivizilor. Criteriul conceperii unui curriculum şcolar este legat de capacităţile copilului aflat la un nivel de dezvoltare, şi nu criteriul exterior al profesionistului într-un domeniu sau altul, care se agaţă de informaţie. Această informaţie este când prea multă, când prea puţină şi, mai ales, e prezentată printr-o metodologie profund neadecvată tendinţelor de dezvoltare a copilului.

Câtă vreme şcoala (în mod ideal, şi familia) nu se hotărăşte să ia în considerare caracteristicile reale ale copilului în fiecare stadiu de dezvoltare, munca gigantică a marilor psihologi nu poate decât să facă obiectul unei delectări teoretice pentru o categorie restrânsă de specialişti.

Civilizaţia, evoluţia societăţii nu pot fi forţate – ele se produc în etape care se succed. Fiecare generaţie beneficiază, ca de lucruri noi, de achiziţiile făcute în timp. Această învăţare are loc, la rândul ei, în acord cu posibilităţile individului, la fiecare vârstă; «forţarea» copilului, în acest context, nu poate avea decât efecte negative. Eşecurile însă nu rămân eşecuri personale ale fiecărui elev. Confuziile, dezamăgirile, inadaptările, care pot îmbrăca la extrem forme grave de delincvenţă, trăite de fiecare individ, sunt «vărsate» în societate, iar aceasta, la rândul ei, nu este pregătită să înţeleagă întregul mecanism al producerii distorsiunilor şi, în consecinţă, nu este aptă să aplice o terapie adecvată.

Şi din această perspectivă, psihologii dezvoltării au oferit câteva adevăruri: dacă Freud explică efectele experienţelor individuale asupra fiecărei persoane, Piaget şi Gesell descriu pe baze experimentale evoluţia copilului, Kohlberg şi Erikson demonstrează cât de intim este legată o experienţă individuală de alte experienţe individuale în relaţie cu menţinerea şi progresul societăţii umane.

Aşadar, cunoaşterea stadiilor dezvoltării umane nu este decât o jumătate de măr. Cealaltă jumătate o constituie educaţia, în sensul cel mai larg – iar educaţia trebuie să respecte caracteristicile acestor stadii. Deşi la nivel declarativ copilul se află «în centrul învăţării/subiect al propriei învăţări, etc.» şi şcoala pare să fi înţeles importanţa datului psihologic pentru asigurarea succesului şcolar (dar şi al celui în viaţă) al copilului-viitor adult, în realitate, învăţământul este încă la ani-lumină de împlinirea acestui deziderat. Iar dacă eficienţa şcolii este încă excesiv de dependentă de politici educaţionale inadecvate diferitelor vârste, familia ar trebui să-şi reconsidere responsabilităţile faţă de copil şi să facă alegeri optime în cunoştinţă de cauză.

Bibliografie

1. Badurikova, Z.

— Ideile pedagogice ale lui Jan Amos Comenius, în Psihopedagogia copilului, nr. 3/2004.

2. Brunet, O., Lezine – Le Developpement psychologique de la premiere enfance, Editions E.A.P, Issy-les-Moulineaux, 1985.
3. Comenius, J.A. – Didactica Magna, E.D.E, Bucureşti, 1985.
4. Debesse, M. – Etapele educaţiei, E.D.R, Bucureşti, 1981.
5. Dumitrana, M. – Copilul instituţionalizat, E.D.R, Bucureşti, 1998.
6. Erikson, E.H.
— Identity and the Life Cycle, WW Norton & Co., Londra, 1980.
7. Erikson, E.H.
— Childhood and Society, WW Norton & Co., Londra, 1993.
8. Freud, S. – Trois Essais sur la theorie de la sexualite, Editions de la Nouvelle Revue Francai se Paris, 1923.
9. Freud, S. – A Generat Introduction to Psychoanalysis, Simon & Schuster, Inc., New York, 1969.
10. Freud, A. – The ego and the Mechanisms of Defense, International Universities Press., Inc., New York, 1966.
11. Gesell, A. – The First Five Years of Life, Harper & Brothers Publishers, New York, 1940.
12. Gesell, A., Ilg, F.L.
— Infant and Child in the Culture of Today, Harper & Brothers Publishers, New York, 1943.
13. Gesell, A. – The Child from Five to Ten, Harper & Brothers Publishers, New York, 1946.
14. Golu, R, Verza, E., Zlate, M. – Psihologia copilului, E.D.R, Bucureşti, 1993.
15. Kohlberg, L.
— Moral Development, în International Encyclopedia of the Social Sciences, Colher and MacMillan, Inc., Crowell, 1968.
16. Macavei, E.
— Pedagogie, E.D.R, Bucureşti, 1997.
17. Mărgincanu, N. – Condiţia umană, E.D.E, Bucureşti, 1973.
18. Nicola, I.
— Tratat de pedagogie şcolară, E.D.R, Bucureşti, 1996.
19. Piaget, J., Inhelder, B.
— Psihologia copilului, E.D.R, Bucureşti (f. a.).

20. Piaget, J.
— Judecata morală la copil, E.D.R, Bucureşti, 1980.2 1. Riaget, J.
— La Formation du symbole chez Tenfdnt, Delachaux
& Niestle, Neuchitel-Paris, 1989.
22. Rousseau, J.-J.
— Lmii sau despre educaţie, E.D.R, Bucureşti, 1973.
23. Singh, J.A.L.
— The Diary of the Wolf-Children of Midnapore (India), Midnapore, India http://www.feralchildren.com/ en/ pager. p h p? de – singh
24. Şchiopu, U.
— Psihologia copilului, E.D.R, Bucureşti, 1967.
25. Vîgotski, L.S. – Mind în Society, Harvard University Press.
1978.
26. Vincent, R.
— Cunoaşterea copilului, E.D.R, Bucureşti, 1972.

Părinţii sunt familiarizaţi cu situaţiile de plâns nestăpânit al copilului ori somn neliniştit sau plâns în somn, situaţii în care practic nu ar exista niciun motiv de disconfort fizic. Este însă foarte posibil să existe un disconfort psihic. Desigur, el nu apare numai în situaţii negative, dar acestea ne atrag atenţia în mod deosebit.

Părintele trebuie să ştie că sănătatea psihică a copilului este cel puţin la fel de importantă ca sănătatea lui fizică şi fiziologică. Această carte le aduce părinţilor informaţia necesară pentru a aprecia în ce măsură comportamentul copilului lor se încadrează în limitele largi ale norma Htăţii. Citind despre etapele generale în dezvoltarea psihică a copilului, vor putea înţelege manifestările aparent uimitoare pe care copilul le are la un moment dat. Cunoscând reperele psihologice, părinţii vor putea acţiona cu mai mult tact, în cunoştinţă de cauză, oferind copilului mai degrabă sprijinul lor decât o eventuală sancţiune. Cheia prezentei cărţi este chiar aceasta: pe baza cunoaşterii reperelor de dezvoltare psihică a copilului, acţiunea educaţională a părinţilor devine mai adecvată şi mai eficientă.

9 789731 960869